



Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

Curso 2008/2010

Memoria

**Estrategias docentes para allanar el camino hacia la
autorregulación: el ejemplo del *mural*.**

Juan Francisco Urbán Parra

Tutora: Olga Esteve Ruescas

Noviembre de 2010

*Desearía expresar mi **agradecimiento** a dos personas sin las cuales esta memoria no habría sido posible: a Sandra Rivas, por su apoyo incondicional y entusiasta desde los orígenes del proyecto; y a Olga Esteve, por acceder a asesorarnos y dirigir este trabajo. Gracias a las dos.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. MARCO TEÓRICO	8
1.1. La Teoría Sociocultural	8
1.1.1. La mediación	9
1.1.2. La interiorización	12
1.1.3. La Zona de Desarrollo Próximo	13
1.1.4. El andamiaje	14
1.1.5. El concepto de orientación según Galperin	16
1.1.6. El aprendiente activo: de la reflexión metacognitiva a la autorregulación y a la autonomía	23
1.2. El enfoque por tareas	26
1.2.1. La tarea de uso de la lengua como unidad de enseñanza-aprendizaje	28
1.2.2. Aportaciones de la teoría sociocultural al enfoque por tareas	32
1.3 Marco pedagógico para la integración significativa de actividades de reflexión	35
1.3.1. La reflexión integrada	36
1.3.2. Algunas conclusiones con respecto a la integración de la reflexión explícita	39
1.3.3. Discurso contingente y prolepsis	41
1.3.3.1. Discurso contingente	42
1.3.3.2. Prolepsis	45
1.3.4. Las secuencias de andamiaje ESETE	47
2. HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES PARA FACILITAR LA AUTORREGULACIÓN MEDIANTE EL FOMENTO DE LA REFLEXIÓN METACOGNITIVA Y LA ORIENTACIÓN	54

2.1. Descripción de las herramientas y actividades	57
2.1.1. La enseñanza de estrategias de aprendizaje	57
2.1.2. El diario de aprendizaje	62
2.1.3. EL Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL)	65
2.1.4. Los SCOBAs	70
2.1.5. Las pautas metacognitivas	76
2.1.6. Los <i>Word Walls</i> o muros de palabras	79
2.2. Análisis de la reflexión propiciada por las diferentes herramientas	82
3. PROPUESTA PEDAGÓGICA	87
3.1. Contexto de aparición	88
3.1.1. El proyecto de pilotaje del PEL en el Instituto Cervantes de Belgrado	88
3.1.2. Dificultades para el desarrollo de la reflexión metacognitiva	93
3.1.3 Conclusiones previas	97
3.2. La herramienta <i>mural</i>	99
3.2.1. Descripción de la herramienta <i>mural</i>	100
3.2.2. Procedimiento básico de uso de la herramienta <i>mural</i>	107
3.2.3. Otros ejemplos de uso de la herramienta <i>mural</i>	113
3.2.4. Pilotaje informal y evolución de la idea original.	115
3.2.5. Alternativas en la implementación del <i>mural</i> en el aula	120
3.3. Propuesta de integración del <i>mural</i> en una secuencia ESETE	122
Anexos	131
Referencias bibliográficas	137

INTRODUCCIÓN

Las teorías actuales de aprendizaje, incluyendo las teorías de aprendizaje de segundas lenguas, tienden a un enfoque centrado en el alumno: se subraya la visión del alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, que pasa de ocupar un papel meramente receptivo y reactivo típico de enfoques anteriores a un papel claramente proactivo. Este gran cambio de paradigma acontecido durante las últimas décadas ha sido fruto del abandono de teorías sobre el aprendizaje mecanicistas basadas en el conductismo en favor de una visión cognitivista y constructivista del aprendizaje. Más recientemente, el socioconstructivismo o teoría sociocultural ha subrayado el papel de la interacción social y el origen social del aprendizaje y del desarrollo individual.

Este cambio de paradigma se ha traducido en un paso de los programas de enseñanza de LE/L2 basados en la lengua a los programas basados en el aprendiente. Paralelamente la metodología ha sufrido un cambio similar, de una enseñanza centrada en el profesor a aquella centrada en el aprendiente y su contexto de aprendizaje. Consecuentemente con una visión proactiva del aprendiente, existe un gran interés por fomentar la autorregulación por parte de los alumnos, con el objetivo final de convertirles en aprendientes más autónomos, entendiendo la autonomía como la “capacidad de regular el propio aprendizaje” (Holec 1981), y asumiendo que de esta manera se potencia su eficacia y rendimiento como aprendientes.

Esta preocupación se ha visto recogida en documentos de referencia en la enseñanza de segundas lenguas, como en la publicación en 2001 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER), que en su capítulo cinco habla de la capacidad de aprender (*saber aprender*) como una de las cuatro competencias generales del alumno. Por su parte, en cuanto a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), *el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC) (2006) no sólo dedica todo un capítulo para este tema bajo el epígrafe *Procedimientos de aprendizaje*, sino que además el aprender a aprender y el desarrollo de la autonomía del alumno constituyen una de las tres dimensiones del aprendiente propuestas: el alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

En este contexto, presentamos una propuesta pedagógica que pretende potenciar la implicación del aprendiente en su propio proceso de aprendizaje, mediante el desarrollo de su conciencia metacognitiva en general, y de su orientación -entendiendo la orientación según la perspectiva de Galperin (1992)- ante la lengua y los procesos de aprendizaje en particular.

Para ello, nuestra propuesta pedagógica se materializa en la programación de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas bajo una perspectiva vygotskiana, en la que el andamiaje pedagógico se articula en torno a dos instrumentos específicos: la secuenciación de actividades ESETE desarrollada por Olga Esteve (2009a), y el uso de un nuevo instrumento de orientación, el *mural*, presentado por primera vez en esta memoria de máster.

El *mural* es una herramienta concebida y desarrollada en equipo por Silvia López López y el autor de la presente memoria, ambos masterandos de la presente edición del Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Es de señalar que las memorias de máster de ambos están basadas en dicha herramienta: la presente memoria describe la propuesta pedagógica en la que se enmarca y la de Silvia López (2010) expone los resultados de su aplicación mediante un estudio de caso. Por lo tanto, la redacción de las dos memorias se ha desarrollado de forma paralela y se aconseja la lectura de ambas.

En el primer capítulo de esta memoria detallamos el marco teórico en el que se basa nuestra propuesta pedagógica. Este marco teórico consta de tres pilares fundamentales: la Teoría Sociocultural, el enfoque por tareas, y el marco pedagógico para la integración significativa de las actividades de reflexión.

Comenzamos el primer capítulo abordando la Teoría Sociocultural (apartado 1.1.), que arroja una nueva luz sobre la importancia de la interacción en los procesos de aprendizaje, y de la que explicamos sus conceptos fundamentales.

El segundo pilar sobre el que sustenta el marco teórico de nuestra propuesta es el enfoque por tareas desde una perspectiva sociocultural (apartado 1.2.), como evolución de los enfoques comunicativos procedimentales basados en el aprendizaje de la lengua mediante su uso.

El tercer pilar teórico en el que nos basamos es el marco pedagógico para la integración significativa de las actividades de reflexión (apartado 1.3.), que da cuenta de la relación entre reflexión explícita y los procesos habituales de aprendizaje en el aula. En este apartado exponemos algunas conclusiones que apoyan la integración de las actividades de reflexión con las actividades de aprendizaje, así como dos tipos de procedimientos coherentes con este planteamiento: un discurso del profesor dialogado, que atiende a las necesidades surgidas en el aula y que promueve la co-construcción de significado, y una estructura de secuenciación de actividades de aprendizaje (las secuencias ESETE) que compaginan de manera sistemática actividades comunicativas y de reflexión.

En el segundo capítulo realizamos un repaso panorámico de algunas de las herramientas y procedimientos más destacados a la hora de fomentar la reflexión metalingüística y metacognitiva: la enseñanza de estrategias de aprendizaje, el diario de aprendizaje, el Portafolio europeo de lenguas, los SCOBAs, las pautas metacognitivas, y los *Word Walls* o muros de palabras.

Para ello expondremos las principales características de dichos instrumentos o actividades (apartado 2.1.), para posteriormente analizar brevemente el tipo de reflexión que se persigue con cada uno de ellos (apartado 2.2.), tanto en cuanto al objeto de reflexión como en cuanto al momento elegido para ello o en cuanto a la misma naturaleza del proceso de toma de conciencia.

En el tercer capítulo presentamos la propuesta pedagógica concreta, consistente en la programación de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas bajo una perspectiva vygotskiana, en la que la ayuda pedagógica se articula en torno al uso de secuencias ESETE y a una nueva herramienta de orientación: *el mural*. Esta nueva herramienta se presenta por primera vez en esta memoria de máster, por lo que primero exponemos el origen de la idea (apartado 3.1), en qué consiste la herramienta así como sus posibles usos (apartado 3.2), y finalmente una propuesta de programación didáctica de una unidad concreta que en el futuro pudiera ser llevada a la práctica (apartado 3.3).

1. MARCO TEÓRICO

Como hemos indicado en la introducción, este capítulo dedicado a describir el marco teórico en el que se enmarca nuestra propuesta pedagógica consta de tres pilares fundamentales: la Teoría Sociocultural, el enfoque por tareas, y el marco pedagógico para la integración significativa de las actividades de reflexión.

1.1. La Teoría Sociocultural

La Teoría Sociocultural, también conocida como socioconstructivismo, interaccionismo social o socio-cognitivism, es una de las corrientes teóricas más influyentes en la actualidad en el ámbito educativo en general y en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas (LE/L2) en particular.

Basada en las ideas del psicólogo bielorruso Lev Semiónovich Vygotsky (1978), la teoría sociocultural constituye un marco teórico complementario a las corrientes cognitivistas y constructivistas. Sin entrar en contradicción con dichas teorías, la teoría sociocultural subraya el origen social del conocimiento, así como del propio desarrollo cognitivo. De esta forma se desplaza la atención de un individuo que se desarrolla de forma esencialmente individual, según sugiere Piaget (1961, 1963, 1973), considerado el padre del constructivismo, a una noción del desarrollo, el aprendizaje y el conocimiento como elementos socialmente contruidos.

En cuanto a la enseñanza de LE/L2, la percepción del aprendizaje como un proceso interactivo apoya los enfoque comunicativos procedimentales tales como el enfoque por tareas, en los que se sostiene que el aprendiente adquiere la herramienta de comunicación - la lengua- precisamente usándola en el aula, comunicándose en contextos de uso específicos. Por otro lado, el socioconstructivismo subraya la importancia de la dimensión social y cultural del aprendiente como usuario de la lengua. Este énfasis se ha visto reflejado en los principales

documentos de referencia en enseñanza de LE/L2, como por ejemplo en el enfoque orientado a la acción del MCER. En cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), el PCIC (2006) plantea una triple dimensión del aprendiente de ELE, la primera de las cuales da cuenta de su naturaleza interactiva y social: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

Para obtener una visión general de la teoría sociocultural, es imprescindible considerar los siguientes conceptos con mayor detenimiento:

1.1.1 La mediación.

La mediación es el concepto más importante de la teoría sociocultural o socioconstructivismo. Es a través de este fenómeno como Vygotsky explica los procesos de desarrollo mental en el ser humano.

Según Vygotsky (Vygotsky 1978, Lantolf 2000), cuando nacemos, las capacidades innatas de que disponemos debido a nuestra herencia genética se limitan a funciones mentales inferiores, tales como la memoria o la atención, que son compartidos con ciertos animales. Las llamadas “funciones mentales superiores” todavía no están desarrolladas y es precisamente a través del contacto y la interacción con los demás, como dichas funciones mentales superiores se desarrollan. La naturaleza y el contexto sociocultural de las interacciones en las que nos vemos implicados moldearán directamente nuestra estructura mental en un sentido u otro, permitiendo la aparición y desarrollo de las llamadas “funciones mentales superiores”. Tales funciones incluyen la atención voluntaria, el pensamiento verbal y conceptual, entre otras. La influencia ejercida sobre el individuo a través de la interacción social es lo que Vygotsky denomina *mediación*.

La paradoja de la aportación vygotskiana implica que, efectivamente, nos relacionamos con el mundo –pensamos, sentimos, actuamos y aprendemos- a través del filtro de las herramientas psicológicas o funciones mentales superiores que, a su vez, se adquieren y construyen socialmente en función de la interacción con los demás de acuerdo a nuestro

contexto cultural. Según Vygotsky, toda nuestra experiencia del mundo está, por lo tanto, culturalmente mediada: nuestras percepciones, creencias, valores, pensamientos, sentimientos, acciones y los procesos de aprendizaje en los que nos vemos involucrados.

En cuanto al aprendizaje formal, la mediación cultural nos indica a la vez qué aprender y cómo. Es decir, nos emplaza a adquirir conocimientos y destrezas culturalmente apropiados y útiles, al tiempo que nos da los medios o estilos cognitivos y de aprendizaje para adquirirlos con éxito. De acuerdo a este marco teórico, estos estilos cognitivos estarían arraigados en tradiciones educativas situadas dentro de su correspondiente marco cultural.

Uno de los entornos de mediación más interesantes para la enseñanza de LE/L2 es el del aula, donde la mediación del profesor o de los compañeros en el aula será fundamental para el desarrollo individual. Esta interacción con el profesor o con otros alumnos, tanto si éstos están en un estadio un poco más avanzado como si se encuentran a su mismo nivel, es la que provocará que el aprendiente progrese paulatinamente de un estadio inicial determinado a otro un poco más avanzado. Esta interacción o mediación se materializa en dos concepciones distintas, aunque complementarias de lo que significa *usar la lengua*: por un lado, en el uso comunicativo de la misma; por otro lado, en la exploración y reflexión que el aprendiente lleva a cabo sobre la lengua. En palabras de Esteve (2002):

La premisa actual es “se aprende la lengua **usándola**^{1,2}. Este enunciado tiene, sin embargo, **dos dimensiones**³: por un lado, la dimensión comunicativa, es decir, el uso verbal de la lengua en actos comunicativos; por otro, la dimensión cognitiva, la actividad mental que tiene lugar en el alumno durante el proceso de apropiación de una nueva lengua y que lo lleva a reflexionar conscientemente tanto sobre el sistema formal de la misma como de las estrategias para aprenderla.

Es decir, en cuanto al uso de la lengua en actos comunicativos, la perspectiva vygotskiana implica que con la ayuda pedagógica prestada por el profesor o los compañeros, el aprendiente será capaz de comunicar lingüísticamente lo que por sí sólo no sería capaz, desarrollando su competencia comunicativa en el proceso.

¹ En negrita en el original.

² Wolff, D. y Legenhausen, L. 1992 “Story board and communicative language learning”. En Swartz, M. y Yazdani, M. (eds.). *Intelligent tutoring systems for foreign language learners*. Nueva York: Springer, 9-24.

³ En negrita en el original.

Esta visión interaccionista sostenida por la teoría sociocultural coincide plenamente con los enfoques comunicativos que basan el aprendizaje de la lengua en el uso de la misma, especialmente mediante procesos en los que se da un intercambio, una negociación de significado, o usando terminología socioconstructivista, una construcción conjunta de significado.

Acercamientos procedimentales como el enfoque por tareas asumen que la unidad de aprendizaje y de organización curricular serán precisamente las actividades de uso de la lengua en un contexto determinado, es decir, el punto de partida es que se aprende a hablar precisamente hablando.

Por otro lado, la mediación del profesor o los compañeros es fundamental en lo que Esteve (op. cit.) denomina la dimensión cognitiva del uso de la lengua. En este sentido, las aportaciones de todos los participantes conforman un conocimiento construido en común que facilita la comprensión individual del fenómeno lingüístico por parte de los implicados.

Lantolf (2000) recuerda que habitualmente se ha considerado la mediación como una actividad que implica interacción entre una persona más experta y otra que lo es menos, debido especialmente a la repercusión y relevancia de investigaciones acerca de padres mediando a sus hijos. No obstante, aun siendo la interacción con un experto una situación claramente representativa de la acción mediadora, Lantolf señala que esto no es así de forma exclusiva y que podemos considerar la mediación entre iguales, incidiendo en la idea de que el conocimiento no se transmite simple y linealmente, sino que se construye en común durante la interacción: “It seems clear that people working jointly are able to co-construct contexts in which expertise emerges as a feature of the group” (Lantolf 2000:17). Esta interpretación respalda claramente al aprendizaje cooperativo en el aula de LE/L2, a través del cual los aprendientes se benefician mutuamente de los conocimientos y habilidades alcanzados por los demás, o por el grupo en su trabajo conjunto.

Cabe señalar que, de acuerdo al concepto de Vygotsky, el profesor o el compañero no son los únicos mediadores del aprendizaje: también pueden serlo un objeto, un artefacto cultural, un sistema de símbolos, etc.:

En oposición a la visión tradicional de la mente, Vygostky argumentó que los seres humanos no actuamos directamente sobre el mundo físico sino que, en su lugar, dependemos de herramientas y actividades, que nos permiten cambiar el mundo [...] también usamos herramientas simbólicas, o signos, para mediar y regular nuestras relaciones con otros y con nosotros mismos y con ello cambiar la naturaleza de estas relaciones (Lantolf, 2000).

Esta interpretación arroja una nueva luz sobre el papel que desempeñan en el aula de LE/L2 creaciones culturales como el orden alfabético, los diccionarios, los libros de texto, las *flashcards*, etc.

El papel fundamental que la teoría sociocultural le atribuye a la lengua en el proceso de mediación es particularmente interesante para el aprendizaje de LE/L2, ya que le asigna una doble importancia: por un lado, la lengua en sí misma es un artefacto simbólico cultural. Esto significa que adquirimos una lengua determinada - o varias- en función al grupo humano en el que nacemos. Asimismo, aprendemos la lengua gracias a la interacción social, que precisamente cuenta con la lengua como principal vehículo simbólico de comunicación. De esta forma, el lenguaje se convierte desde el principio en uno de los principales vehículos a través de los cuales podemos interaccionar, y en consecuencia desarrollarnos psicológicamente, así como construir nuestro propio conocimiento.

1.1.2. La interiorización.

Otro concepto muy productivo en el aula de LE/L2 es el de la *interiorización*. Dentro del desarrollo se pueden identificar dos fases fundamentales: la *mediación* situada en un contexto social y, fruto de ella, y tras un proceso que depende de cada individuo, la *interiorización* a nivel individual. En palabras de Vygotsky (1978: 57):

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el nivel social, y luego en el individual; primero, entre la gente (interpsicológica), y luego dentro del niño (intrapicológica). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica, y

a la formación de conceptos. Todas estas funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos humanos.

Los efectos de la *mediación* no son simplemente los de una copia o un suma y sigue de conocimientos y capacidades, sino que implica una transformación de la estructura mental de individuo, a través de la cual este hace suyos dichos conocimientos o capacidades. En palabras de Lantolf (2000) se produce una “reconstrucción en el plano psicológico, interno, de las formas externas socialmente mediadas de la actividad dirigida a un objetivo.”

Desde una perspectiva constructivista, la interiorización se concibe como un crecimiento y desarrollo de los conocimientos y capacidades de que dispone el individuo y no simplemente como una copia pasiva de las mismas, lo cual aplicado a la enseñanza de LE/L2, se traduciría en un crecimiento de la competencia comunicativa o, según el concepto de Selinker (1969, 1972), en un desarrollo de la interlengua del aprendiente, es decir, en el sistema lingüístico personal de que dispone el alumno durante su proceso de adquisición de una L2, y que se haya sujeto a cambios múltiples y constantes.

1.1.3. La Zona de Desarrollo Próximo.

Un concepto íntimamente relacionado con el de *mediación* y el de *interiorización* es el de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), la “diferencia entre lo que una persona puede lograr actuando en solitario y lo que esa misma persona puede conseguir si cuenta con la ayuda de otra persona y/o de artefactos culturales” (Vygostky 1978). Se trata de la zona, metafóricamente hablando, en la que se produce el desarrollo, fruto de la *mediación* no sólo de personas, sino también de artefactos físicos o simbólicos. En cuanto al desarrollo producido a partir de la educación formal, Esteve (2002) aporta lo siguiente: “durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno actual que representa aquello que el alumno sabe y sabe hacer por sí mismo y otro potencial, que representa lo que el alumno puede ser capaz de hacer a partir de la ayuda que recibe de otros.”

Ese nivel de desarrollo potencial es lo que se denomina ZDP. La ZDP es un concepto especialmente productivo para la docencia en general, ya que señala al mismo tiempo el nivel de desarrollo de un aprendiente, lo que este es capaz de realizar por su cuenta, así como sus posibilidades de desarrollo (reflejadas por lo que es capaz de realizar con la ayuda o *mediación* de otros, siendo esta la ZDP propiamente dicha). Este concepto, que considera que el proceso de aprendizaje no puede ser uniforme en un mismo grupo, sino que en última instancia es individual, encaja perfectamente con los enfoques constructivistas que propugnan una enseñanza centrada en el alumno.

Conforme se produce el desarrollo el aprendiente será capaz de realizar por sí mismo y sin ayuda aquello para lo que ha sido mediado: finalmente se produce la *interiorización*, lo que trasladado al aula de LE/L2 se traduciría en el desarrollo de los conocimientos y capacidades comunicativas, es decir, la competencia comunicativa, según las actuales teorías de enseñanza de LE/L2. Consecuentemente, la ZDP irá trasladándose y cambiando constantemente al ampliarse las capacidades del alumno y con ellas su potencial de desarrollo. Este desarrollo y cambio en la ZDP es en última instancia individual, por lo que, en coherencia con una perspectiva constructivista del aprendizaje, la acción pedagógica en el aula debería estar lo suficientemente centrada en el alumno y personalizada como para responder a los cambios en la ZDP de cada aprendiente.

1.1.4. El andamiaje.

Dentro del término más amplio de mediación, podemos hablar de *andamiaje* (Wood, *et al.* 1976; Bruner 1983), un concepto pedagógico que da cuenta del tipo de ayuda que una persona presta a otra para llevar a cabo una acción que de otra forma no sería capaz de realizar.

El término *andamiaje*, procedente del mundo de la construcción, nos proporciona una metáfora del desarrollo totalmente coherente con una concepción socioconstructivista del aprendizaje. Podemos comparar el tipo de asistencia o mediación que se le da a una persona en

desarrollo con la disposición y la función que tiene un andamio en la construcción de un edificio. El andamio es una estructura que proporciona el apoyo suficiente como para construir un edificio. La estructura del *andamiaje* se coloca alrededor de lo ya construido y permite ir añadiendo alturas. Si a su vez utilizamos una metáfora vygotskiana, podríamos decir que el *andamiaje* nos permite movernos en la ZDP del edificio. El *andamiaje* es, por su propia naturaleza, temporal, de forma que cuando los objetivos de construcción se han alcanzado, su función ha terminado y el andamio se retira.

El *andamiaje* en la enseñanza de LE/L2 consiste precisamente en el tipo de ayuda pedagógica que se le proporciona al aprendiente para moverse dentro de su ZDP. En un concepto muy rico para analizar la interacción que se produce en el aula, tanto entre profesor y alumnos como entre los mismos alumnos. Aunque el *andamiaje* como apoyo al desarrollo lingüístico no está limitado a la acción pedagógica desarrollada en el aula - ha servido para describir, por ejemplo, la ayuda proporcionada por los padres a sus hijos para que estos expresen lo que lingüísticamente no están preparados para expresar-, arroja una nueva luz sobre toda la actuación del profesor, así como del entorno de apoyo y asistencia creado entre los propios alumnos, y que ha venido a llamarse *andamiaje colectivo* (Donato 1994; Van Lier 1996, 2004).

Apoyándose en este concepto, L. van Lier (1996) analiza los diversos mecanismos de *andamiaje* que el profesor de LE/L2 proporciona a los aprendientes en el aula, bien a través de su discurso, adaptando la conversación para posibilitar la producción de los alumnos, o bien a través de una metodología procedimental y cooperativa.

Otros ejemplos de *andamiaje* proporcionado por el profesor en el aula incluirían gran parte de su acción pedagógica habitual: establecer rutinas, proporcionar modelos de lengua y de actuación, dar instrucciones, planificar y secuenciar actividades siguiendo una coherencia que permita la participación activa de los alumnos, guiar en la elaboración de una actividad, proporcionar apoyo gráfico, usar elementos visuales y disponerlos en el aula como referencia, integrar estrategias de aprendizaje, promover el aprendizaje cooperativo, proporcionar retroalimentación continua, etc. El concepto de *andamiaje* pedagógico incluye una gran variedad de actuaciones, pero es importante que el profesor preste asistencia únicamente para

realizar las acciones que estén fuera de las capacidades de los aprendientes (en la ZDP), permitiendo que estos realicen sin ayuda todo aquello de lo que sí sean capaces.

Esto supone un esfuerzo continuo por parte del profesor para identificar las ZDP de los alumnos, así como los cambios que en ellas se vayan produciendo y en consecuencia tomar las decisiones oportunas, eliminando el *andamiaje* conforme este no sea necesario, o por el contrario, proporcionando más ayuda a los alumnos para los que la actividad presente excesiva dificultad.

Aunque tradicionalmente se ha considerado el *andamiaje* como la ayuda que una persona experta le presta a otra que lo es menos, como diversos autores han señalado (Donato 1994; Esteve 1999; Lantolf 2000) también podemos hablar de *andamiaje* entre iguales o *andamiaje* colectivo, si la ayuda procede de los propios alumnos, por ejemplo, cuando las respuestas de los alumnos con mayores capacidades sirve como modelo a otros alumnos, y más concretamente a través del trabajo cooperativo -en parejas o grupos- en el que el conocimiento se va construyendo en común y los alumnos se prestan la ayuda necesaria mutuamente.

Van Lier (1996) ha ampliado la consideración de *andamiaje* a la ayuda resultante de cuatro tipos de mediación en el aula: (1) con un experto, habitualmente el profesor; (2) entre iguales; (3) con compañeros de nivel inferior, ya que se asume que los procesos cognitivos necesarios para enseñar propician un mayor dominio del objetivo de aprendizaje; e incluso (4) consigo mismo, a través diálogos interiores, verbalizaciones o simples repeticiones mentales.

1.1.5. El concepto de orientación según Galperin

Uno de los discípulos de Vygotsky, cuya contribución a la psicología y a la pedagogía en la línea de la teoría sociocultural resulta especialmente interesante es Piotr I. Galperin. Galperin parte de los conceptos básicos de *mediación*, *interiorización* y *ZDP* (descritos respectivamente en los subapartados 1.1.1., 1.1.2. y 1.1.3. de esta memoria), para aplicarlos de

forma específica a la actuación pedagógica en el aula, un área que Vygotsky no había desarrollado completamente.

Vygotsky, por su parte, reconoció la importancia de la educación formal en el proceso de desarrollo mental. De hecho, a diferencia de la tradición piagetiana (que reservaba a la escuela un papel secundario y posterior al desarrollo mental biológico), Vygotsky asumía que precisamente la interacción social y en especial la que se daba a través de la educación formal era la que provocaba el desarrollo cognitivo. A pesar de esta concepción, Vygotsky no llegó a desarrollar un modelo concreto de acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consciente de esta carencia, Galperin dedicó gran parte de sus esfuerzos a desarrollar un modelo sociocultural de acción pedagógica, también conocido como la *Teoría de formación por etapas de las acciones mentales* (Haenen 1996, 2000). Este modelo da cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la actuación pedagógica del profesor, estableciendo cuatro etapas diferenciadas en el proceso de internalización de una acción mental. Lejos de ser un modelo rígido, las etapas “pueden ser abreviadas, combinadas o incluso evitadas. Asimismo, la secuencia de pasos puede cambiarse” (Haenen 2001: 161). Dichas etapas o pasos son (1) la orientación, (2), el pensamiento comunicativo, (3) el pensamiento dialógico y (4) la actuación mental. A continuación pasamos a describirlas brevemente:

(1) Orientación.

Uno de los conceptos fundamentales que desarrolló Galperin es el de *orientación*, llegando a afirmar que “todo acción humana se realiza con éxito sobre la base de algún tipo de *orientación*, lo que determina en gran medida su calidad” (Haenen 2001: 162).

La *orientación* proporciona al aprendiente un “organizador previo” que le centra en la acción a llevar a cabo y en la consecución del objetivo. En un primer momento, el aprendiente ha de ser capaz de orientarse o situarse ante los rasgos distintivos particulares de una tarea de aprendizaje concreta. Este primer paso reúne varias funciones clave: focaliza al estudiante en la tarea a realizar, le proporciona un horizonte de actuación que enmarca con sus conocimientos previos, y además puede estimular su motivación para mantenerla hasta el final

del proceso. Galperin insiste en que para ello, los contenidos de aprendizaje “sean presentados como un todo significativo desde el principio del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Haenen 2001:161). Este acercamiento apoya acercamientos analíticos y holísticos actuales de enseñanza de LE/L2 tales como el enfoque por tareas frente a enfoques sintéticos. En otras palabras, bajo el enfoque por tareas se presenta la lengua de forma holística en un contexto de uso real, se parte de su significado global y a partir de ahí se analizan sus diferentes componentes: los objetivos de aprendizaje. Un enfoque sintético típicamente actuaría en modo inverso: le proporcionaría al aprendiente los objetivos de aprendizaje sin un contexto unitario y posteriormente le exigiría integrarlos en una acción comunicativa.

Desde un punto de vista constructivista, la presentación de los objetivos de forma unitaria y contextualizada favorecerá el establecimiento de conexiones con los conocimientos previos del aprendiente, sean estos conocimientos lingüísticos, procedimentales o conocimientos del mundo en general, potenciando así su implicación personal. Siguiendo con las repercusiones para la enseñanza de LE/L2, Esteve y Arumí (2007) apuntan que de esta manera se activan los “esquemas mentales que hacen referencia al conocimiento lingüístico implícito relacionado con situaciones de la vida cotidiana”. Las autoras remarcan la dimensión esencialmente social de lenguaje, recordando que las situaciones de la vida cotidiana conllevan “rituales sociales y consecuentemente lingüísticos”, y añaden como ejemplos la forma en que transcurre una visita al médico o la compra de billetes de tren. Estos rituales sociales forman parte del conocimiento previo del aprendiente, así como los distintos géneros textuales “con los que los aprendices adultos se ha enfrentado a lo largo de su vida (artículos de periódico, etc.)”.

Dado que muchos géneros y convenciones textuales son compartidas por más de una cultura, el aprendiente puede establecer expectativas acerca de lo que ya conoce por su propia cultura en múltiples campos: cómo se presenta una receta de cocina, un formulario oficial, las instrucciones de un electrodoméstico, etc. En este sentido, Esteve y Arumí (2007) insisten en la importancia de presentar la tarea de aprendizaje, no sólo de forma holística, sino también “de la forma más detallada posible”, y citan como ejemplo la siguiente formulación: “Describir en alemán por escrito, en forma de folleto informativo, el proceso de elaboración de las tapas españolas para poder informar a estudiantes Erasmus”. De esta forma, el objetivo de

aprendizaje lingüístico se presenta indisolublemente integrado con el objetivo comunicativo y necesariamente a su vez con una destreza determinada (bien sea una destreza oral, escrita, receptiva, productiva, interactiva o una combinación de las anteriores) y dentro de un género (descriptivo, argumentativo, etc.) y producto textual (una receta, una reseña de cine, etc.) específico.

En definitiva, se asume que el establecimiento de la conexión por parte del aprendiente entre la tarea a realizar y su conocimiento previo a todos los niveles (cultural, social, lingüístico o puramente textual) favorecería su *orientación* con respecto a la tarea y mejoraría sus posibilidades de éxito.

Otra beneficio de la presentación holística de los objetivos de aprendizaje según Esteve y Arumí (2007: 12-13) es que posibilita que el aprendiente “se sitúe en su ‘punto de partida’ a nivel de competencia lingüística”, de forma que sea capaz de identificar lo que es capaz de hacer por sí mismo o no en la lengua meta con respecto a la tarea propuesta, en definitiva, “que el alumno autoidentifique su Zona de Desarrollo Próximo”. Si se produce esta orientación previa frente a la tarea propuesta, el aprendiente estará en condiciones de comparar sus competencias una vez realizada la tarea de aprendizaje, comparando “dos instantáneas distintas del proceso de aprendizaje”, evaluando su propio progreso o, en otras palabras, orientándose con respecto al mismo.

Asimismo, la presentación de un objetivo claro y palpable de aprendizaje favorecerá la motivación del alumno, si éste “comprende y acepta el valor afectivo, motivacional y cognitivo del conocimiento a adquirir” (Haenen 2001: 161), es decir, la expectativa de progresar en cuanto a tareas de uso de la lengua que tienen un valor comunicativo tangible para el aprendiente se supone más motivadora que el progreso en cuanto a objetivos puramente lingüísticos y abstraídos de su contexto de uso.

Sobre esa base, en la que la *orientación* es uno de los pasos fundamentales para situar a los aprendientes en unas condiciones óptimas de cara a la resolución de una tarea, Galperin (1989b) introduce el concepto OBA (Orienting Basis of an Action) para referirse “a todos los elementos a través de los cuales el aprendiente se guía a lo largo de la realización de una

acción”, independientemente de si los elementos de orientación son suficientes o no para la realización de la tarea.

Al mismo tiempo, Galperin propone los SCOBAs (1992a, 1992b), como presentaciones gráficas en forma de esquema que elabora el docente para presentarle de forma resumida al aprendiente "los resultados productivos esperados, los medios y los objetos requeridos por la acción".

El concepto de OBA daría cuenta de la *orientación* real de la que hace uso el aprendiente, sea esta suficiente como para desempeñar una acción o tarea específica con éxito o no, e independientemente del origen de dicha *orientación*.

Por otra parte, como parte de una ayuda o andamiaje pedagógico, los SCOBAs mostrarían todos los elementos con los que de forma ideal se debería contar para realizar la acción, y se presentan al aprendiente como mapas cognitivos a interiorizar, permaneciendo constantemente como referencia externa a lo largo de proceso de aprendizaje (ver apartado 2.1.4. de la presente memoria, dedicado a los SCOBAs, para consultar ejemplos, así como una descripción más detallada de los mismos,).

(2) *El pensamiento comunicativo*

Cuando la acción ya ha sido realizada en el plano material, ya se ha “materializado” bien a través de la manipulación de objetos físicos o de sus representaciones, el aprendiente ha de ser capaz de elaborarla en el terreno puramente verbal, comunicándosela a otros. Esta elaboración verbal supone una abstracción o generalización de la acción previamente materializada, ya que los elementos tangibles o sus representaciones han sido sustituidos por símbolos: las palabras. Al mismo tiempo, las demandas cognitivas de la comunicación social implican que la elaboración verbal ha de ser lo suficientemente clara como para que otros interlocutores puedan comprender los fundamentos de la acción, no sólomente el aprendiente. A esto hay que unir los posibles requisitos lingüísticos -frecuentemente terminológicos-idiosincráticos de la disciplina en particular objeto de aprendizaje.

Estos dos aspectos de la verbalización o pensamiento comunicativo, la generalización o abstracción y las funciones comunicativas de la verbalización, se asientan en la premisa vygotskiana de que el conocimiento se transmite socialmente y apoya procedimientos comunicativos de enseñanza de LE/L2 que fomentan la interacción, así como el trabajo cooperativo en parejas y grupos.

Galperin remarca (1969, en Haenen 2001: 163) que la verbalización no es ya una acción materializada pero que tampoco es todavía una acción mental. Es decir, el aprendiente no es capaz todavía de realizar la acción exclusivamente a través de su diálogo interior, “en su cabeza”. Se trata de una fase de transición entre la acción materializada y la acción mental.

(3) El pensamiento dialógico

Galperin establece otro paso previo a la actuación puramente mental, sugiriendo que el aprendiente puede beneficiarse de otros procesos dialogados de forma añadida a la verbalización o pensamiento comunicativo socialmente. Dichos procesos consistirían en diferentes formas de potenciar la *orientación* y la verbalización interior, “en la mente”, a través de notas personales, diarios, etc. De esta forma se pasaría de la verbalización o pensamiento comunicativo a lo que Galperin (1969) denomina “verbalización sin sonido” o “la imagen audible de la palabra”, lo que supone un mayor nivel de generalización y abstracción. Se trata de un proceso individual y puramente cognitivo del aprendiente pero que al mismo tiempo cumple todas las características de la verbalización, es decir, la acción sigue representándose a través del lenguaje, hasta el punto de que Galperin (1989a, en Haenen 2001: 164) habla de la “verbalización externa para uno mismo”, remarcando que la ejecución de la acción en forma de diálogo interior todavía necesita cumplir con los requisitos de la comunicación.

Necesariamente posterior a la verbalización social, durante esta etapa la acción continúa su proceso de interiorización, haciéndose más rutinaria, mecánica y con posibilidades de abreviación de la misma a medida que aumenta el dominio sobre ella. Cuando la acción se ha interiorizado hasta el punto de poder realizarse de forma mecánica, puede darse el paso a la actuación puramente mental.

(4) *La actuación mental.*

Podemos hablar de *actuación puramente mental* cuando la acción ha sido interiorizada y el aprendiente la ha transformado, más allá de las palabras, en una cadena de imágenes y conceptos, alcanzando un estadio final de abstracción y convirtiéndose así, en palabras de Galperin (1989a), en “puro pensamiento”. En este estadio, el aprendiente ha hecho suya la acción mental y puede hacer uso de ella de forma completamente independiente. En términos de enseñanza de LE/L2, el alumno habrá interiorizado o adquirido el objetivo lingüístico en relación a su significado y función comunicativa en un contexto de uso determinado, por lo que previsiblemente podrá hacer uso de sus nuevas capacidades y conocimientos de forma apropiada en nuevos contextos. En palabras de Esteve y Arumí (2007: 13), “el aprendiz puede aplicar lo aprendido a situaciones similares en base a la experiencia adquirida”.

Esta transformación de la acción en puro pensamiento presenta una diferencia cualitativa fundamental, pues según Galperin (1989a, en Haenen 2001: 164), implica un nuevo nivel de funcionamiento psicológico: la acción mental tiene la función de *orientación*. La posibilidad de ejecutar la acción de forma puramente mental posibilita la planificación, la anticipación, la rectificación en función de nuevas situaciones planteadas, etc. En definitiva, todas las funciones de la *orientación* que pueden desembocar en un nuevo aprendizaje, con mayor grado de reflexión y creatividad, posibilitando y potenciando la participación activa del aprendiente en su propio proceso de aprendizaje y de esta forma su capacidad de autorregulación.

Por otro lado, es importante señalar que aunque originalmente dentro de su secuenciación en cuatro etapas, Galperin contempló la *orientación* como la primera de ellas y le asignó un rol fundamental en los primeros estadios de la elaboración de una tarea, posteriormente fue abandonando la idea de una secuenciación rígida en favor de la consideración de los diferentes componentes del proceso de interiorización. Lejos de limitar el papel de la *orientación* a la primera fase del proceso de enseñanza aprendizaje, si tomamos en consideración la propuesta de los SCOBAs de Galperin, interpretamos que la capacidad de *orientación* es clave durante todo el proceso de interiorización, proporcionando la base para situarse ante las nuevas situaciones que necesariamente presenta un proceso -el de interiorización o aprendizaje- de naturaleza esencialmente dinámica.

1.1.6. El aprendiente activo: de la reflexión metacognitiva a la autorregulación y a la autonomía.

Las teorías actuales de aprendizaje, incluyendo las teorías de aprendizaje de LE/L2, tienden a un enfoque centrado en el alumno: se subraya la visión del alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, pasando de ocupar un papel meramente receptivo y reactivo típico de enfoques anteriores a un papel claramente proactivo. Este gran cambio de paradigma acontecido durante las últimas décadas ha sido fruto del abandono de teorías sobre el aprendizaje mecanicistas basadas en el conductismo en favor de una visión cognitivista y constructivista del aprendizaje. Más recientemente, el socioconstructivismo o teoría sociocultural ha subrayado el papel de la interacción social y el origen social del aprendizaje y del desarrollo individual.

Este cambio de paradigma se ha traducido en un paso de los programas de enseñanza de LE/L2 basados en la lengua a los programas basados en el aprendiente. Paralelamente la metodología ha sufrido un cambio similar, de una enseñanza centrada en el profesor a aquella centrada en el aprendiente y su contexto de aprendizaje. Consecuentemente con una visión proactiva del aprendiente, existe un gran interés por fomentar la autorregulación por parte de los alumnos, con el objetivo final de convertirlos en aprendientes más autónomos, asumiendo que de esta forma serán capaces de gestionar mejor su propio aprendizaje y de aumentar así su eficacia y rendimiento.

En este punto, definiremos autonomía según Holec (1981) como la "capacidad de regular el propio aprendizaje". El aprendiente autónomo sería, de forma ideal, consciente de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles, siendo asimismo capaz de suplir sus carencias acudiendo a otros recursos (diccionarios, gramáticas o modelos de lengua, por citar ejemplos de enseñanza de LE/L2) y de seleccionar o incluso crear los entornos de aprendizaje más propicios, aprovechando todas las oportunidades de aprendizaje, formales o informales que se le presenten.

Para Holec la autonomía no es una capacidad innata, sino que se adquiere tras una serie de pasos bien por "medios naturales" a través del aprendizaje informal o bien en entornos educativos formales, pero siempre de forma sistemática y deliberada.

Como consecuencia de este interés por potenciar la capacidad de los alumnos para aprender de forma independiente, el denominado *aprender a aprender* ha sido en las últimas décadas un componente fundamental en los desarrollos curriculares de la enseñanza de LE/L2. Cada vez con mayor frecuencia se habla de la necesidad de promover que los estudiantes se hagan responsables de su propio aprendizaje y de cómo potenciar el que éstos sean capaces de gestionar sus esfuerzos para que estos, en definitiva, sean más eficientes.

Esta preocupación se refleja en documentos de referencia en la enseñanza de LE/L2, como en el MCER, en concreto en su capítulo 5, dedicado a las competencias del usuario o alumno, donde entre las cuatro competencias generales encontramos “la capacidad de aprender (*saber aprender*)” definida como: “la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias, y también de incorporar nuevos conocimientos a los ya existentes, modificando aquellos con los que ya se contaba cuando esto fuera necesario” (MCER, p. 104).

En este documento también se subraya cómo esta capacidad de aprender "permite al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades (p. 104)".

Por su parte, en cuanto a la enseñanza de ELE, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) no sólo dedica todo un capítulo para este tema bajo el epígrafe *Procedimientos de aprendizaje*, sino que además el aprender a aprender y el desarrollo de la autonomía del alumno constituyen una de las tres dimensiones del aprendiente propuestas: el alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

El Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (Martín Peris 2007), en su definición de *aprender a aprender*, hace hincapié en la necesidad de desarrollar la conciencia metacognitiva para desarrollar la capacidad de aprender a aprender en el alumno, y en cómo mediante el entrenamiento en el uso de las estrategias metacognitivas, este podrá obtener los siguientes resultados:

- a) Tomar distancia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo “desde fuera”.
- b) Ser consciente de los propios procesos mentales.
- c) Reflexionar sobre la forma en que aprende.
- d) Administrar y regular el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en cada caso.
- e) Alcanzar la autonomía.

Para Arumí (2006), la perspectiva desde la teoría sociocultural aporta dos aspectos fundamentales para entender el concepto de autorregulación: por una parte, la autorregulación tiene su origen en el plano social como parte de la interacción, para aparecer después en el plano individual; por otra parte, esta autorregulación se va a producir a través de la mediación de instrumentos y sistemas de signos, como pueden ser la lengua o el discurso. Ambos aspectos redundan en la importancia del contexto social del aprendizaje, así como en la participación proactiva del aprendiente: “Així, l’aprenentatge, en el marc d’aquesta teoria, és també un acte fonamentalment social que no es pot separar del context cultural, institucional i històric específic on té lloc.” (Arumí 2006: 109).

Desde el punto de vista de la enseñanza de LE/L2, la teoría sociocultural arroja una nueva luz sobre el papel de la lengua en el proceso de aprendizaje en general y en el *aprender a aprender* o en el desarrollo de la autorregulación en particular: por un lado la lengua es el objeto de aprendizaje, para cuyo dominio los aprendientes necesitan interiorizar determinadas capacidades y conocimientos lingüísticos. Por otro lado, el aprendizaje y asimismo el desarrollo de la autorregulación se producen a través de la mediación social, mediación que utiliza la lengua como herramienta principal de interacción, entre otros sistemas de signos. Es decir, se aprende a utilizar la herramienta precisamente utilizándola. Esta perspectiva, perfectamente compatible con las teorías sobre el aprendizaje procedimentales, refuerza los acercamientos al aula basados en el uso de la lengua como eje del aprendizaje, tales como el enfoque por tareas, así como la enseñanza de componentes estratégicos de forma integrada con las actividades habituales de aprendizaje.

Por su parte, el concepto de orientación según Galperin, tomado en un sentido amplio del término (ver apartado anterior), ofrece una nueva perspectiva del desarrollo de la conciencia metacognitiva y de la competencia estratégica.

Según la *Teoría de formación por etapas de las acciones mentales* de Galperin (Haenen 1996, 2000), los procesos o tareas de reflexión encaminados al desarrollo de la conciencia metacognitiva conllevan necesariamente para poder llevarlas a cabo de forma adecuada, y especialmente en los primeros momentos de las mismas, una necesidad de orientación ante la lengua o ante el proceso de aprendizaje.

En una etapa posterior a la actividad de reflexión, si la toma de conciencia ha sido significativa para el aprendiente y se propicia el desarrollo de la conciencia metacognitiva, como resultado podemos obtener una mejora en la capacidad de orientación de los aprendientes, tanto en cuanto a la lengua, como en cuanto a los procesos de aprendizaje.

Consecuentemente, una mayor capacidad de orientación ante la lengua y ante los procesos de aprendizaje influirá positivamente en la capacidad de autorregulación de los aprendientes y en el desarrollo de su autonomía.

1.2. El enfoque por tareas

El enfoque por tareas, también conocido como Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (ELBT) (Breen, 1987; Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Zanón, 1990; Zanón y Estaire, 1990), es una evolución de los diferentes enfoques comunicativos que propugna la organización de los programas de aprendizaje de LE/L2 en torno a actividades de uso de la lengua frente a la organización tradicional en torno a componentes lingüísticos o la nocio-funcional en torno a nociones y funciones. Para una mayor comprensión del enfoque por tareas, a continuación bosquejaremos brevemente la teoría sobre la lengua y la teoría sobre el aprendizaje en las que se basa.

El enfoque por tareas asume una concepción comunicativa de la lengua, es decir, presupone que la lengua es una herramienta para la comunicación. Según esta perspectiva, el objetivo final será el desarrollo de la *competencia comunicativa*, descrita por primera vez por Hymes (1971) y asumida en documentos de referencia en el mundo de LE/L2 como el MCER o más específicamente para la enseñanza de ELE, en el PCIC.

Por su parte, la teoría del aprendizaje en la que se basa es procedimental o experiencial, lo cual implica una mayor preocupación por los procesos que por los productos finales. Supone que como se adquiere la competencia comunicativa es precisamente mediante el uso real de la lengua, durante el proceso de interacción con otros hablantes que implica intercambio o negociación de significado. En otras palabras, se asume que aprendemos a hablar hablando, de forma similar a como sucede en las situaciones de aprendizaje natural, frente a perspectivas más tradicionales que propugnaban el estudio parcelado de los diferentes niveles de descripción de la lengua, tanto a nivel lingüístico como funcional. Esta propuesta procedimental ha diferenciado al enfoque por tareas de otros enfoques comunicativos al suponer el paso de la enseñanza *para* la comunicación a la enseñanza *mediante* la comunicación.

Una de las novedades del enfoque por tareas es que supone un acercamiento holístico a la enseñanza de la lengua. Esto implica que no se limita a diseccionar y presentar de forma separada todos los componentes lingüísticos, socio-pragmáticos y culturales que se dan cita ineludiblemente dentro de un contexto de comunicación específico, sino que se presenta la lengua en uso al alumno de forma global, primando la atención al significado y proporcionando un contexto de uso de la lengua lo más real y significativo posible. Se trataría, en otras palabras, de un acercamiento analítico frente a uno sintético. Un enfoque sintético típicamente actuaría en modo inverso: proporcionaría al aprendiente los objetivos de aprendizaje sin un contexto unitario y posteriormente le exigiría integrarlos en una acción comunicativa.

1.2.1. La tarea de uso de la lengua como unidad de enseñanza-aprendizaje

Definir y delimitar el concepto de tarea ha sido en los círculos académicos una necesidad esencial para proponer un modelo de enseñanza basada en este tipo de unidad. Antes de describir en profundidad la propuesta de aprendizaje de lengua que propone el enfoque por tareas, repasaremos brevemente el concepto de tarea como elemento clave en torno al cual se articula el diseño curricular de esta perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Long (1985: 89) define una tarea como “cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés”. Nuestra vida está llena de pequeñas y grandes tareas, como pueden ser hacer unas fotocopias, rellenar el formulario para conseguir ser usuario de una biblioteca, enviar un correo electrónico a un colega, o ayudar a nuestro sobrino a moldear un caracol de plastilina. La definición de Long no se adscribe solamente al tipo de tareas que se pueden dar en el aula, sino que define un espectro muy amplio de actuación, en donde algunas de las tareas requerirán producción lingüística y otras no. Lógicamente, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, nos interesan mucho más aquellas tareas del mundo real que plantean la necesidad de usar la lengua para su realización. Cuando utilizamos tareas del mundo real en la clase, estas tareas se transforman en tareas pedagógicas. Ellis (1994), haciendo incapié en el objetivo extralingüístico de este tipo de tareas, las define como: "cualquier tipo de actividad diseñada para ocupar al alumno en el uso de la lengua de forma comunicativa o reflectiva, con objeto de alcanzar un resultado distinto al de aprender un aspecto específico de la L2".

Nunan (2004) también subraya la importancia de atender más al significado de la lengua que a las formas lingüísticas, definiendo la tarea como: "un elemento de trabajo de la clase que implica a los alumnos en comprender, manipular, producir o interactuar en el lenguaje objeto mientras su atención está enfocada principalmente en el significado más que en la forma".

Como ejemplos de tareas pedagógicas en la clase de lenguas podríamos proponer desde elaborar una lista con datos e información personal de los compañeros de la clase, hasta planificar en grupo un viaje de fin de semana a una capital de la cultura meta.

Al realizar estas tareas, el alumno se encuentra utilizando la lengua desde la experiencia personal, lo que se conoce como el “aprender haciendo” o el aprendizaje procedimental, donde el énfasis está en los procesos tanto o más que en el producto final. Según Nunan (2004) el aprendizaje procedimental ha sido una de las bases más importantes de la enseñanza de lengua basada en tareas. En concreto Nunan (2004:12) resume el modelo de aprendizaje procedimental que presenta Kohonen (1992) en una serie de principios:

- Animar a la transformación del conocimiento de forma interna en el estudiante, más que a la transmisión del conocimiento de profesor a alumno.
- Animar a los estudiantes a que participen activamente en pequeños grupos de forma colaborativa.
- Adoptar una actitud holística hacia la materia.
- Enfatizar el proceso más que el producto.
- Animar a un aprendizaje dirigido por uno mismo, más que dirigido por el profesor.
- Promocionar la motivación intrínseca más que la extrínseca.

Además de la actitud proactiva de los aprendientes que se promueve en el aprendizaje procedimental, y el énfasis en los procesos a realizar al menos tanto como en los productos, el enfoque por tareas engarza perfectamente con la concepción del currículo centrado en el alumno, ya que la realización de las diferentes tareas por cada uno de los aprendientes permite que estas se adapten a sus necesidades individuales de aprendizaje, a sus capacidades reales y a su ritmo natural de adquisición, en definitiva, a su ZDP. De esta forma la misma tarea puede ser realizada con distintos niveles de logro por diferentes alumnos. En este sentido, Martín Peris (2004) señala la importancia de que la tarea sea factible:

[...] desde el nivel de lengua de cada alumno. Esto es muy importante y distintivo de las tareas. Una tarea bien realizada (es decir, bien planteada, bien controlada, bien adecuada, bien modificada durante su desarrollo) es siempre factible para todos los alumnos, y cada uno de ellos la realizará de forma diferenciada.

Para Martín Peris (2004) es fundamental que la tarea sea evaluable por parte de los propios aprendientes que la realizan, de forma que sean capaces de identificar la naturaleza de la tarea, incluidos sus objetivos y contenidos, y de determinar si han llevado a cabo los procedimientos adecuados, y con qué nivel de logro. En esa línea, Martín Peris indica la necesidad de que los alumnos lleven a cabo una evaluación

[...] (en forma de autoevaluación y de coevaluación entre compañeros) al finalizar la tarea -fase de post-tarea-, mediante la cual se comprobarán los logros alcanzados en el aprendizaje, así como las dificultades experimentadas en diversos momentos de capacitación y de elaboración del producto. (Martín Peris 2004)

Para poder diseñar un currículo basado en tareas el orden de diseño habitual se invierte, es decir, ya no se parte de una organización jerárquica de items lingüísticos, nocionales o funcionales, sino que el punto de partida lo protagoniza la misma tarea. A partir de la tarea se seleccionarán los diferentes componentes que los alumnos necesitarán para llevar a cabo dicho objetivo. Se trata de un currículo en donde sus componentes son exigidos por la naturaleza misma de las tareas seleccionadas. Estas tareas son denominadas *tareas finales*, y a diferencia de las que las preceden, constituyen el objetivo final de la unidad didáctica y determinarán el nivel de logro del estudiante en su consecución final. Así, dentro de la secuencia de actividades de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas distinguiremos entre *tareas finales* y las actividades preparatorias para la misma, también denominadas *tareas capacitadoras, posibilitadoras, o previas*. El Diccionario de términos clave de ELE (Martín Peris 2007) ilustra esta distinción entre tareas con un ejemplo concreto:

Así, por ejemplo, si en el programa se define una unidad como *hacer una llamada telefónica para reservar una habitación de hotel*, la llamada que los alumnos habrán de llegar a realizar en forma de juego de rol es a la vez la *tarea* (como unidad del programa) y la *tarea final* (como actividad del aula). Para poder hacer esa llamada, previamente será necesario adquirir el dominio del vocabulario que se utiliza, de las nociones y funciones propias de ese intercambio comunicativo, de la correcta (o, al menos, inteligible) pronunciación de las diversas expresiones que se vayan a usar, de los recursos para mantener activa la comunicación y para resolver malentendidos, etc. Todos estos contenidos y habilidades se trabajan en las fases previas a la ejecución de la llamada telefónica (*tarea final*) en actividades que preparan a los alumnos para esa ejecución. A estas fases previas se las denomina *tareas capacitadoras o posibilitadoras*.

Una vez seleccionadas las tareas finales y desglosados sus componentes lingüísticos, pragmático-funcionales y socioculturales, Nunan (2004: 35) propone siete principios a tener en cuenta para programar secuencias lógicas que los alumnos deben seguir antes de enfrentarse a la tarea final:

1) El principio del andamiaje.

Al comienzo de las unidades didácticas los estudiantes no tendrán que producir, comenzando a introducir las muestras de lengua mediante actividades que desarrollen las destrezas receptoras. Se trata de un primer momento en el que se proporciona al alumno un marco de apoyo en el que poder construir poco a poco el aprendizaje.

2) El principio de la dependencia entre las tareas.

Las diferentes tareas en la secuencia irán construyendo el conocimiento de los alumnos de manera gradual, de tal forma que se tenga en cuenta el resultado de la tarea predecesora, y que este marco de dependencia les lleve a la tarea final en condiciones óptimas de conseguir el objetivo de la misma.

3) El principio del reciclaje.

En una visión orgánica y constructivista del aprendizaje, recuperar los contenidos vistos anteriormente proporciona y maximiza muchas más oportunidades de aprendizaje. Además permite activar componentes en diferentes ámbitos funcionales.

4) El principio del aprendizaje activo.

Los estudiantes aprenden usando la lengua, mediante una perspectiva procedimental, construyendo activamente su propio significado más que adoptando el transmitido por el profesor. Esta concepción del aprendizaje supone más tiempo para las producciones de los alumnos en el aula, bien sea trabajando en pequeños grupos o en parejas.

5) El principio de la integración.

Las relaciones entre forma, función y significado deben integrarse en clase de forma transparente para los alumnos.

6) *El principio de lo receptivo frente a lo creativo.*

Las diferentes actividades de la secuencia deben ir gradualmente animando a los estudiantes a producir creativamente en la tarea final.

7) *El principio de la reflexión.*

Durante toda la secuencia los aprendientes deben tener oportunidades para poder reflexionar acerca de lo que están haciendo y sobre qué nivel de logro van obteniendo a lo largo del proceso de. La introducción de herramientas de reflexión y estrategias de aprendizaje pueden ayudar a conseguir este principio.

1.2.2. Aportaciones de la teoría sociocultural al enfoque por tareas

Lejos de cuestionar sus fundamentos, la teoría sociocultural viene a confirmar y proporcionar un nuevo apoyo teórico al enfoque por tareas, arrojando nueva luz sobre los supuestos teóricos en los que esta se sustenta. Esteve (2002) enumera una serie de aportaciones de la teoría sociocultural al ámbito de LE/L2, que desde nuestro punto de vista, pueden aplicarse directamente al enfoque por tareas. A continuación destacamos algunas de sus conclusiones:

1. Esteve cita a Coll (1993), para indicar que la teoría sociocultural comparte con las teorías constructivistas la visión de que:

[...] el proceso de aprendizaje debe entenderse como un proceso cognitivo en el que el individuo intenta construir conocimiento nuevo y competencias nuevas a partir de su conocimiento y sus experiencias previas y a partir de la interacción con otros individuos.

Es decir, el aprendizaje se produce a partir del contacto activo con los demás, y siempre sobre los conocimientos y habilidades que ya tienen el aprendiente. La idea de que “cognición, interacción y aprendizaje están estrechamente relacionados” implica un papel activo por parte del alumno en sus propios procesos cognitivos individuales, que necesariamente se desencadenan a partir de la interacción social.

Por su parte, el concepto de ZDP supone una metáfora especialmente poderosa para explicar el proceso de desarrollo individual dentro de su contextualización social en un grupo de alumnos, ya que da cuenta de las diferentes capacidades de cada aprendiente en un momento determinado, así como de su potencial de aprendizaje personal. La ZDP de cada aprendiente evoluciona a su ritmo particular, aun compartiendo las mismas actividades de interacción, reflejando así el heterogéneo mapa del proceso de aprendizaje en el aula.

2. Según Esteve (2002), “el aula es vista como un contexto social por sí mismo”, lo que significa que por un lado es un espacio de comunicación entre individuos, pero por otro cuenta con características particulares, ya que es un contexto específico de aprendizaje.

Esto tiene importantes implicaciones desde el punto de vista procedimental del enfoque por tareas, ya que supone que la interacción que se da en el aula (y sobre la que se basa el aprendizaje), no tiene por qué limitarse a modo de sucedáneo a imitar la que se da fuera de ella, sino que es igualmente genuina por sí misma. En palabras de Breen (1987; en Esteve 2002), la clase de LE/L2 “no se entiende como una copia o reflejo de la realidad cotidiana sino como un contexto que conforma por sí mismo una realidad que difiere del mundo real”, lo que, en consecuencia, afectaría al diseño de las propias tareas de aprendizaje, que no tendrían que limitarse a ser *ensayos* para una realidad exterior, sino que pueden tener sentido en ese mismo momento y lugar.

3. En consecuencia, si asumimos que el contexto del aula no sólo es genuino en sí mismo, sino que precisamente es el más adecuado para interaccionar y reflexionar en torno a la lengua como contexto específico de aprendizaje, podemos superar la cuestión acerca de la conveniencia y manera de introducir la reflexión explícita sobre el sistema formal de la lengua, que podemos acometer, según Van Lier (1996, en Esteve 2002) “sin disfraces”.

Esteve (2002) cita a Wolff y Legenhausen (1992) para puntualizar que la perspectiva procedimental por la que “se aprende la lengua **usándola**⁴” alude tanto al

⁴ En negrita en el original

carácter puramente comunicativo del uso de la lengua como a la reflexión activa y compartida sobre la misma. Según esta autora, tenemos que hablar de dos dimensiones:

Por un lado, la dimensión comunicativa, es decir, el uso verbal de la lengua en actos comunicativos; por otro, la dimensión cognitiva, la actividad mental que tiene lugar en el alumno durante el proceso de apropiación de una nueva lengua y que lo lleva a reflexionar conscientemente tanto sobre el sistema formal de la misma como de las estrategias para aprenderla. (Esteve 2002)

Esteve considera, por lo tanto, que “hay que fomentar metodologías que incorporen **reflexiones sobre la lengua y el proceso de aprendizaje**⁵ a las actividades comunicativas”. Un ejemplo de esto serían las secuencias de andamiaje ESETE (Esteve 2009a), a través de las cuales planificamos la ayuda pedagógica del profesor en nuestra propuesta pedagógica, y que describimos en más detalle en el apartado 1.3.4.

4. Por su parte, la reflexión sobre la lengua y sobre el proceso de aprendizaje fomentan de forma directa el desarrollo de la autonomía del aprendiente. Según Esteve, para que el alumno potencie su autonomía y sea capaz de tomar decisiones con respecto su aprendizaje, necesita desarrollar: “una toma de conciencia sobre lo que significa ‘comunicación’, sobre lo que significa ‘aprender una lengua’, sobre todo aquello que le puede ayudar en este proceso (estrategias y recursos) y a llevar a cabo un seguimiento personal.”

Si el alumno que aprende bajo un enfoque por tareas adquiere una visión de la lengua en base a actividades de uso de la misma, gracias a las cuales se contextualizan las diferentes funciones comunicativas y sus respectivas manifestaciones formales, se potenciará su orientación con respecto a la lengua y al aprendizaje de la misma, por lo que será más consciente de lo que es capaz de hacer con la L2, de sus fortalezas, sus debilidades, y de los procedimientos estratégicos con los que personalmente aprende mejor, y estará por lo tanto en mejores condiciones para tomar decisiones con respecto a su propio proceso de aprendizaje, no ya durante un curso determinado, sino a lo largo de toda la vida.

⁵ en negrita en el original

La propuesta pedagógica recogida en la presente memoria incluye una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas desde una aproximación vygotskiana, lo que implica asumir las consideraciones previamente descritas. A lo largo de dicha unidad didáctica, cuya programación está detallada en el apartado 3.3., la acción pedagógica del profesor se delimita dentro de lo que Esteve (2002) denomina “ajuste a la ayuda pedagógica”, es decir, la creación de las ZDP “y su asistencia en ellas”, a través de las secuencias ESETE, descritas en el apartado 1.3.4.

1.3. Marco pedagógico para la integración significativa de actividades de reflexión.

La relación entre los procesos de reflexión y orientación y los procesos de aprendizaje habituales en el aula, incluido el discurso del profesor, tiene una importancia clave para nuestra propuesta pedagógica, ya que ésta se basa en la integración de la reflexión explícita con los procesos de aprendizaje. Es decir, hacemos nuestro el objetivo de que las actividades de reflexión, tanto metalingüística como metacognitiva, no supongan una interrupción ajena a las actividades de aprendizaje de lengua, un paréntesis cuya utilidad hay que explicar y justificar a los alumnos para que resulte un esfuerzo significativo para ellos, sino que forme parte natural e incluso necesaria en los procesos habituales del aula.

Para ello, nuestra propuesta articula la ayuda pedagógica principalmente en torno a las secuencias de andamiaje ESETE y un discurso del profesor dialogado, de características contingentes y prolépticas, que se vertebra en torno a una nueva herramienta de mediación: *el mural*, presentada en el apartado 3.2.

Por lo tanto, en este capítulo recorreremos las bases teóricas que sostienen la integración de las actividades de reflexión con las actividades de aprendizaje habituales en el aula de ELE. El apartado 1.3.1. (*La reflexión integrada*) plantea brevemente diferentes posturas ante la reflexión explícita acerca del sistema formal de la lengua en el aula de LE/L2, con especial atención a las diferentes posiciones existentes dentro del enfoque por tareas, acercamiento adoptado en nuestra propuesta didáctica. Este apartado finaliza con el punto de vista de Irún (2002), según el cual serán las exigencias comunicativas de la tarea las que generen la

necesidad de reflexión explícita, evitando así explicaciones abstractas y desconectadas de las actividades de aprendizaje.

El apartado 1.3.2., con el título *Algunas conclusiones con respecto a la integración de la reflexión explícita*, efectivamente aporta conclusiones con base empírica que sostienen la necesidad de integrar los procesos de reflexión, tanto metalingüísticos como metacognitivos, con actividades concretas de aprendizaje. Los resultados del proyecto de investigación en el que se basan estas conclusiones afirman que sin esta integración, los procedimientos de reflexión no son efectivos.

El apartado siguiente (1.3.3. *Discurso contingente y prolepsis*), presenta las características de un discurso del profesor que, desde una perspectiva vygotskiana, integra la reflexión explícita en el aula como construcción conjunta entre docente y alumnos, en la que el profesor combina la planificación con la adaptación a la conversación con los aprendientes, y aporta la ayuda necesaria para potenciar así la participación proactiva de los alumnos en su ZDP.

Finalmente, el apartado 1.3.4. expone las secuencias de andamiaje ESETE de Olga Esteve (2009a), que delimitan el ajuste de la ayuda pedagógica que ofrece el profesor en el aula, de forma que éste programe secuencias en las que las actividades comunicativas de uso de la lengua se integren con actividades de reflexión explícita sobre la misma.

1.3.1. La reflexión integrada

La introducción de la reflexión explícita sobre el sistema formal de la lengua en el aula de LE/L2 ha sido objeto de debate en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto acerca de la misma conveniencia o no de introducirla, como acerca de la manera de hacerlo. Tradicionalmente la reflexión metalingüística ha tenido un lugar muy claro y predominante dentro de la enseñanza de lenguas, hasta el punto de que básicamente vertebraba la organización curricular, que se basaba en una gradación por dificultad de los contenidos lingüísticos, se presentaran estos gramatical o funcionalmente. Con el auge de los enfoques

comunicativos y tras los avances de disciplinas como Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante ASL), estos planteamientos tradicionales se vieron profundamente cuestionados.

Aunque actualmente hay un cierto consenso a nivel teórico en cuanto a la necesidad de incluir la reflexión sobre el sistema formal (especialmente tras el denominado *focus on form* o sensibilización lingüística, según diversos planteamientos), no hay un acuerdo general sobre la cuestión más práctica de su presencia en el aula: decidir en qué momento de la secuencia didáctica recurrimos a la reflexión metacognitiva, hasta qué punto es conveniente profundizar en ese sentido y de qué manera lo vamos a realizar en relación al resto de las actividades del aula.

Las preguntas a tales cuestiones diferirán enormemente en función del marco teórico, dependiendo tanto de la teoría de la lengua como de la teoría del aprendizaje adoptada.

Nuestra propuesta pedagógica se encuentra situada dentro del llamado enfoque por tareas desde una aproximación vygotskiana, que hemos descrito en más detalle en el apartado 1.2. de esta memoria. Consecuentemente, intentaremos responder a estas preguntas –el cuándo, el cuánto y el cómo de la reflexión metalingüística- partiendo de un planteamiento didáctico basado en el citado enfoque.

El enfoque por tareas, como evolución de los diferentes enfoques comunicativos, supone un punto de partida muy alejado de acercamientos tradicionales, al plantear actividades de uso de la lengua en contexto -las tareas-, como eje organizativo del currículo a diferencia de planteamientos curriculares basados en componentes lingüísticos. Este acercamiento holístico a la lengua en el aula supone otorgar una mayor importancia a la transmisión o negociación de significado que a las formas lingüísticas, aunque se asuma que los componentes lingüísticos están indisolublemente unidos a su significado.

Lejos de considerar incompatible el atender tanto al significado como a la forma, diversos autores han señalado la importancia de integrar la reflexión explícita sobre el sistema formal (Estaire y Zanón 1994; Willis 1996; Ellis 2003; Nunan 2004) dentro de la secuencia de actividades de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas, aunque desde diferentes planteamientos. Willis (1996) propone una reflexión explícita sobre el sistema formal

empleado una vez realizada la tarea, a posteriori. Por su parte, Estaire y Zanón (1994, en Irún 2002: 15) proponen una reflexión sobre la lengua *durante* la realización de la tarea,

[...] en el momento en que se presenta la necesidad de reflexionar sobre un punto gramatical, acto de habla, léxico, etc. que es necesario para realizar la tarea de forma correcta y apropiada. Las tareas no rechazan los contenidos explícitos, sino que el profesor los trata sólo cuando su aportación explícita ayuda a acelerar el aprendizaje.

Con respecto al tipo de presentación explícita, Estaire y Zanón dejan abierta la posibilidad de que sea el profesor el que presente directamente los contenidos lingüísticos, o se les propongan a los aprendientes las actividades inductivas necesarias para que éstos extraigan sus propias generalizaciones.

Como hemos señalado en el capítulo previo, nuestra propuesta pedagógica se basa en el enfoque por tareas desde una perspectiva vygotskiana. Una de las aportaciones fundamentales de la teoría sociocultural a los enfoques comunicativos, según Esteve (2002), es la consideración del aula, no sólo como espacio de comunicación, sino como contexto específico de comunicación *para* el aprendizaje. Según esta perspectiva, en el aula sería perfectamente natural el diálogo sobre el sistema formal de la lengua, además del diálogo comunicativo en el que se basan los acercamientos procedimentales tales como el enfoque por tareas. En palabras de Esteve (2002), el hecho de aprender la lengua usándola tiene dos dimensiones: una comunicativa (procedimental) y otra cognitiva, en la que se puede acometer “sin disfraces” (Van Lier 1996, en Esteve 2002) la reflexión conjunta sobre el sistema formal. A tal efecto Esteve señala que “hay que fomentar metodologías que incorporen **reflexiones sobre la lengua y el proceso de aprendizaje**⁶ a las actividades comunicativas.” Según esa perspectiva, la reflexión conjunta sobre el sistema formal debe plantearse de forma integrada con las actividades comunicativas, conforme dichas actividades lo requieran.

En esa línea, Irún (2002), basándose en las propuestas de Estaire y Zanón (op. Cit.), señala que serán las exigencias comunicativas de la tarea las que generen la necesidad lingüística, y es precisamente en ese momento, cuando surge la necesidad lingüística que no se encuentra dentro de las capacidades de los alumnos cuando la autora recomienda la reflexión

⁶ En negrita en el original.

explícita sobre la lengua. Es decir, una reflexión siempre unida a su contexto de uso funcional y subordinada al significado, nunca introducida en el aula a priori, de forma aislada, abstracta y descontextualizada.

Irún (2002) identifica ese momento idóneo para la reflexión explícita, aunque no propone un modelo específico de cómo llevarla a cabo. Considera que en ocasiones será recomendable “una explicación frontal por parte del profesor” y que en otras se fomente la implicación activa de los aprendientes en el proceso, de forma que estos tengan que solventar por sí mismos sus carencias lingüísticas haciendo uso de recursos tales como “*language cards*”, gramáticas, diccionarios y todo lo que esté a su alcance para solucionar o entender un ‘problema’ de carácter lingüístico o comunicativo”.

1.3.2. Algunas conclusiones con respecto a la integración de la reflexión explícita.

En estrecha relación con el apartado anterior, en cuanto a la oportunidad y manera de introducir la reflexión explícita en el aula (bien sobre el sistema formal de la lengua, bien sobre el proceso de aprendizaje), nos resultan especialmente interesantes los resultados del proyecto *Diseño y estudio de la incidencia de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario* de la Universidad Pompeu Fabra, con Olga Esteve como investigadora principal (Esteve 2007a).

Este proyecto exploraba las posibilidades de utilización de tres herramientas de *mediación* en el aula (secuencias didácticas, pautas metacognitivas y el discurso del profesor) encaminadas a fomentar en los aprendientes de LE el desarrollo de la reflexión acerca de la lengua meta así como acerca del propio proceso de aprendizaje. En otras palabras, el objetivo era potenciar tanto la consciencia metalingüística como la consciencia y uso de estrategias metacognitivas por parte de los aprendientes, con el fin de avanzar hacia una mayor autorregulación por parte de los mismos.

⁷ En cursiva en el original.

Una de las hipótesis de partida se refería expresamente a la necesidad de integrar la reflexión y por tanto los instrumentos que la fomentan con los procesos pedagógicos habituales en el aula. En concreto se asumía como punto de partida que si dichos instrumentos no están integrados con la acción pedagógica, no son efectivos por sí mismos: “Los instrumentos didácticos no tienen efectos por sí mismos si no están integrados en un tipo de acción pedagógica que engloba tanto la organización de la docencia como el discurso del profesor” (Segunda hipótesis de partida, en Esteve 2007a).

Los resultados del estudio parecen respaldar completamente esta hipótesis de partida y según el informe final (Esteve 2007a), esta “queda totalmente verificada”. Especialmente concluyentes son los resultados respecto a la recepción por parte de los aprendientes de la reflexión explícita metacognitiva no contextualizada. Según el informe final del citado estudio, existe un “rechazo patente de la reflexión explícita sobre el aprendizaje si ésta no se inserta en tareas de aprendizaje en las que los estudiantes tienen que utilizar la lengua (en tareas de producción, pero también en tareas metalingüísticas o de ‘*conciencia lingüística*’).”

En la misma línea, los resultados obtenidos concretamente acerca de las pautas metacognitivas indican que estas no son significativas para los aprendientes si su uso no está integrado con los procesos del aula:

Las pautas metacognitivas pueden también adoptar formas muy diversificadas y pueden utilizarse en diferentes momentos o fases de las actividades. **Se ha hecho patente a lo largo de la investigación que, adopten la forma que adopten, no parecen ser significativas para los alumnos si no van ligadas a actividades de aprendizaje concretas.**⁸ Este punto está relacionado con el aspecto [...] de la importancia del componente de la actividad de aprendizaje en sí mismo. (Esteve 2007a)

Estos resultados son especialmente interesantes para nuestra propuesta pedagógica, ya que dicha propuesta se basa en la integración de la reflexión sobre la lengua y sobre el aprendizaje con las actividades de aprendizaje habituales en el aula. Para ello proponemos la articulación, dentro del enfoque por tareas, de la ayuda o andamiaje pedagógico principalmente con la utilización de dos instrumentos de mediación: por un lado, a través de las secuencias didácticas ESETE, que exponemos en el siguiente apartado. Por otro, mediante

el uso del *mural*, herramienta de mediación que presentamos en esta memoria de máster y que explicamos en detalle en el apartado 3.2.

En ambos casos, en procedimientos de uso de los instrumentos de mediación se asume que la reflexión propiciada por los mismos debe formar parte, de forma natural, de las actividades de aprendizaje comunicativas habituales en el aula.

1.3.3. Discurso contingente y prolepsis

La característica fundamental de la teoría sociocultural, tal y como hemos indicado a lo largo de los apartados anteriores es la noción de que el conocimiento y el desarrollo cognitivo, y por ende el aprendizaje de LE/L2, tienen un origen social. Esta perspectiva no contradice en absoluto las perspectivas constructivistas del aprendizaje, sino que las complementa subrayando los procesos interactivos que provocan los procesos cognitivos individuales, a través de los cuales cada aprendiente construye sus propios conocimientos y competencias a partir de sus conocimientos y competencias previas.

La interacción social a través de la cual una persona influye sobre otra se denomina mediación (ver apartado 1.1.1.), concepto clave de la teoría sociocultural. Dentro del concepto más amplio de mediación, en el aula podemos hablar de andamiaje (ver apartado 1.1.4.), un concepto pedagógico que da cuenta del tipo de ayuda que una persona presta a otra para llevar a cabo una acción que de otra forma no sería capaz de realizar, es decir, la ayuda pedagógica se produce dentro de la ZDP del aprendiente mediado.

El concepto de andamiaje pedagógico incluye una gran variedad de actuaciones, pero es importante que el profesor preste asistencia únicamente para realizar las acciones que estén fuera de las capacidades de los aprendientes (en su ZDP), permitiendo que estos realicen sin ayuda todo aquello de lo que sí sean capaces. Van Lier (1996, 2004) analiza los diversos mecanismos de andamiaje pedagógico que el profesor de LE/L2 proporciona a los aprendientes en el aula, bien a través de su discurso, adaptando la conversación para posibilitar

⁸ En negrita en el original

la producción de los alumnos, o bien a través de una metodología procedimental y cooperativa, como el enfoque por tareas.

La ayuda pedagógica de nuestra propuesta pedagógica se delimita fundamentalmente a través del enfoque por tareas desde una óptica vygotskiana (apartado 1.2.), la secuenciación de la unidad didáctica mediante secuencias ESETE (ver apartado 1.3.4.), y el discurso compartido en el aula en torno al *mural* (apartado 3.2.).

Este discurso compartido en el aula, liderado por el profesor, asume las características de discurso dialogado (Van Lier 1996; Mercer 2001; Esteve: 2009b) junto con los conceptos de contingencia y prolepsis. A su vez, las secuencias de andamiaje ESETE también forman parte de los denominados procedimientos prolépticos. A continuación abordamos brevemente las nociones fundamentales del discurso contingente y de prolepsis.

1.3.3.1. Discurso contingente

Partiendo de una perspectiva sociocultural, la interacción o mediación que tiene lugar en el aula, y en concreto el andamiaje pedagógico prestado por el profesor a través de su discurso, tiene una importancia clave en nuestra propuesta pedagógica.

En la enseñanza de LE/L2 se da la peculiaridad de que el objeto de aprendizaje –la lengua- es al mismo tiempo la herramienta principal de interacción, o en otras palabras, “la manifestación de una de las herramientas de mediación semiótica más importantes en el proceso de aprender: el lenguaje” (Esteve 2009b), con lo que esto supone de andamiaje pedagógico en forma de modelos de uso de la lengua, retroalimentación, explicaciones explícitas, la realización de actividades de aprendizaje basadas en la interacción y la misma conversación genuina entre los implicados acerca de los contenidos o procesos de aprendizaje.

Al mismo tiempo, la concepción del aula más allá de un contexto social, y su consideración como “contexto de enseñanza y aprendizaje” (Esteve 2009b) (donde las interacciones que allí acontecen son las propias de un contexto específico pero igualmente genuinas como tales) ha desencadenado un amplio interés y una variedad de investigaciones sobre el discurso del aula. Algunas de esas investigaciones han subrayado la importancia de la

interacción como andamiaje pedagógico, hasta el punto que “se considera que la importancia de este fenómeno radica más en la fuerza que el andamiaje posee *per se* que en la cualidad de más experto de quien lo suministra” (Martín Peris 2010: 18). Martín Peris cita como ejemplo las aportaciones de Lantolf (2000) en cuanto al “andamiaje entre iguales” o las de Van Lier (1996), que considera el andamiaje como fruto de la interacción con un experto, entre iguales, con compañeros de nivel inferior o incluso consigo mismo. Como Esteve (2009b) señala: “gracias a las investigaciones [...] se va avanzando en determinar las características de una pedagogía en la cual el lenguaje, y la interacción, se utilizan como herramienta por excelencia para, en términos de Mercer (2004), ‘interpensar’ o ‘pensar juntos para aprender’.”

Es decir, este interés por la interacción en el aula y por la co-construcción del conocimiento como motor del aprendizaje ha provocado aportaciones pedagógicas concretas para intentar rentabilizar dicho potencial. Un concepto particularmente productivo en este sentido es el de *discurso contingente*, que abordamos a continuación.

Asumiendo las palabras de Mercer (2001, en Esteve 2009b) cuando afirma que “enseñar implica conversar”, aceptaremos la esencia dialógica del discurso del profesor dentro del llamado *discurso contingente* (Mercer, 2001;van Lier, 1996) como la conversación genuina que se establece en el aula en la que el docente guía la actividad de los alumnos pero al mismo tiempo está atento a la misma y se adapta a sus eventuales circunstancias. En palabras de Esteve (2009b), el discurso contingente:

[...]significa, por parte del docente, dinamizar las sesiones de clase de tal manera que, aun teniendo unos objetivos prefijados, siga la orientación que va adquiriendo el intercambio de tal suerte que llegue a ajustarse a las necesidades y las cuestiones que emergen de los alumnos, decidiendo momento a momento cuál es el mejor camino a seguir.

De esta manera la conversación contemplada como *discurso contingente* fomenta la participación activa y la motivación de los alumnos, es decir, su involucración personal en el proceso de aprendizaje. Van Lier (1996, en Esteve 2009b) señala dos aspectos interesantes de la “contingencia”: por un lado la conversación en estos términos propicia la alusión a los conocimientos previos de los alumnos, facilitando su conexión personal con los nuevos contenidos. Por otro lado, el hecho de recoger continuamente las aportaciones de los aprendientes crea un clima de exploración y de expectativa de nuevos conocimientos. Mercer

(2001, en Esteve 2009b) insiste en el carácter continuo del proceso, al que denomina como “un *continuum* y una constante conexión entre lo propio, lo compartido y lo nuevo”.

Esteve, por su parte, (2007b) destaca que para conseguir el clima emocional que fomente la actitud proactiva de los alumnos y la espontaneidad en los términos anteriormente señalados, es necesario “establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza y la aceptación mutuas”. Esto implica que el profesor debe estar atento y abierto a la sorpresa, a las contingencias del aula en definitiva, y recoger lo que realmente “despierta interés en el alumno” y las necesidades que se van poniendo de relieve, aunque ello signifique apartarse de lo previamente planificado.

Para establecer este clima de confianza Esteve señala que no es suficiente con que el profesor tenga “tacto” según la descripción de Van Manen (2003), sino que este debe desarrollar al mismo tiempo una serie de estrategias sociales y pedagógicas. Es decir:

[...] diferenciamos, por lo tanto aquellas estrategias que Coll denomina “sociales” - las que deben ayudar a la creación y el mantenimiento de comunidades de aprendizaje y las que en definitiva crean el clima de confianza al que alude Onrubia – y las estrategias dirigidas a la co-construcción de conocimiento y que sirven para llevar a cabo el andamiaje pedagógico. (Esteve 2007b)

Desde el punto de vista de las estrategias pedagógicas, una herramienta fundamental para propiciar la interacción contingente es la formulación de preguntas por parte del profesor. Esteve señala la necesidad de que estas no sean preguntas que se puedan responder con un *si* o un *no*, sino preguntas abiertas “que generalmente invitan a razonar o justificar, definir o relacionar el objeto de estudio con experiencias del alumnado, para forzarlo a buscar en su mente conexiones con conocimientos ya adquiridos” (Carretero y Esteve 2006)

De esta manera, las preguntas se convierten en instrumentos de mediación privilegiados, ya que pueden conectar directamente con los conocimientos previos de los aprendientes, les ayudan a enfocar aspectos concretos de lo ya conocido y les acompañan en un camino de descubrimiento colectivo, guiados por la pericia y tacto del profesor, que ha de tomar en consideración tanto los objetivos de aprendizaje como las contingencias del proceso.

1.3.3.2. Prolepsis

Un concepto íntimamente relacionado con el *discurso contingente* es el de *prolepsis*:

[...] un procedimiento pedagógico que se hace patente a través del discurso y que invita al menos experto (o menos competente) a solucionar los conflictos lingüísticos que afloran en las actividades de aprendizaje a partir de la activación de su conocimiento previo (procedimental y declarativo), así como de estrategias de inferencia y deducción. (Esteve 2007b)

Es decir, la prolepsis es un andamiaje dialógico contingente, en el sentido de que supone una suerte de diálogo entre docente y aprendientes en el que el docente guía a los alumnos hacia un objetivo de aprendizaje previamente planificado, pero al mismo tiempo depende de la actividad y aportaciones de dichos alumnos. La peculiaridad del *procedimiento proléptico*, según la propuesta pedagógica de Van Lier (1996, 2004) consiste en fomentar la creatividad, la actitud de exploración y el reto de los alumnos mediante la presunción de que estos “saben más de lo que en ese momento son capaces de hacer”, es decir, el profesor presume que los aprendientes son capaces de realizar una tarea de aprendizaje determinada aun cuando estos no disponen todavía de los recursos necesarios para ello. La pericia del profesor consiste entonces en ir adelantando las mínimas ayudas necesarias para que la implicación activa de los aprendientes sea la máxima posible, mostrando “al alumno –de forma explícita – una secuencia predecible de los pasos necesarios para poder conseguir los objetivos que plantea la tarea de aprendizaje, sin por ello ‘sobreasistir’” (Esteve 2009b).

De nuevo, uno de los instrumentos de andamiaje más valiosos será la formulación de preguntas por parte del profesor, ya que si se realiza con pericia, puede ayudar a conectar con los conocimientos previos de los aprendientes, a enfocar aspectos concretos de lo ya conocido y, presentando el reto del descubrimiento colectivo, a ir poniendo el foco de la atención en los aspectos que el profesor considera que más pueden ayudar a la realización de la tarea por parte de los mismos alumnos. Asimismo este foco puede ayudar al desarrollo de la conciencia metacognitiva acerca del proceso de aprendizaje.

Esteve (2007b) recomienda que las preguntas tengan las siguientes características:

- Nunca se trata de preguntas de respuesta sí/ no sino de preguntas abiertas que generalmente invitan a razonar o justificar, definir o relacionar el objeto de estudio con experiencias de los

aprendices.

- Una vez verbalizado el conocimiento o las experiencias previas, las preguntas parten, en muchas ocasiones, de la aportación hecha por algún aprendiz o por un grupo de aprendices; con ello se pretende que el grupo avance en el pensamiento colectivo a partir de las aportaciones individuales.
- A menudo, estas preguntas se caracterizan por apelar a la memoria de los aprendices intentando que apliquen sus conocimientos estratégicos (¿Qué relacionáis con ...? ¿Cómo definirías?; ¿Hay algo familiar en este enunciado ...?) Con ello se insta al aprendiz a esforzarse a buscar en su mente conexiones con conocimiento ya adquirido. Asimismo sirve para que el alumno tome conciencia de su propia Zona de Desarrollo Próximo.

Asimismo, Carretero (2004) identifica otra serie de procedimientos prolépticos muy cercanos a las preguntas abiertas, que resumimos a continuación:

- *Rebotar la intervención o la propuesta de algún aprendiz a modo de pregunta al resto de la clase:* Con ello se consigue fomentar un andamiaje colectivo entre iguales así como entre profesor y alumno, lo que favorece la motivación y la participación activa de los aprendices en una comunidad de aprendizaje. Asimismo ayuda a la profesora a situarse en la Zona de Desarrollo Grupal y a entrever la manera cómo ajustar la ayuda pedagógica que necesitan los alumnos.
- *Aprobar o dar muestras de aprobación:* Ayuda a crear empatía en tanto que favorece la autoconfianza. La aprobación hace emerger un sentimiento de acercamiento hacia el profesor: el alumno se ‘siente escuchado y ratificado’, y es este sentimiento el que parece fomentar un sentimiento de identidad de grupo.
- *Pedir que se razone o justifique una opción:* Sirve para entrever el camino mental que han seguido los alumnos para llegar a la solución con la finalidad de que tomen conciencia tanto del estado actual de sus conocimientos como del estado potencial (hacia donde van avanzando); les ayuda en este sentido a trabajar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo.

Según Esteve, estos procedimientos prolépticos no se presentan aisladamente, sino que generalmente van acompañados de otras estrategias discursivas dirigidas a ayudar al alumno a

(1) orientarse, (2) favorecer la “continuidad” según la propuesta de Mercer (2001), “a saber, que las experiencias anteriores proporcionen las bases para dar sentido a las siguientes”, y (3) hacerle partícipe de la construcción conjunta del conocimiento dentro de una comunidad de aprendizaje.

Estas estrategias discursivas señaladas por Esteve (Esteve et al, 2003a) serían: *recapitular* experiencias previas; *resumir* lo dicho y pedir una confirmación; *suscitar* u obtener información de los alumnos, *reformular*, incentivar al aprendiente a *hacer balance* y reflexionar sobre una experiencia previa, y exhortar a los alumnos a que *ordenen* ellos mismos las ideas surgidas.

Para finalizar este apartado, nos gustaría recordar que la prolepsis supone un procedimiento por parte del docente que busca potenciar al máximo la implicación activa de los aprendientes a partir de sus conocimientos previos, lo que muy habitualmente se materializa de forma discursiva o dialógica, tal y como hemos detallado previamente. No obstante, esto no es así de forma exclusiva, ya que el andamiaje pedagógico aportado por la prolepsis puede articularse, por ejemplo, a través de una metodología que fomente la implicación del aprendiente, o en torno a secuencias de actividades de procesamiento inductivo. Un ejemplo de esto último serían las secuencias ESETE, que abordamos a continuación.

1.3.4. Las secuencias de andamiaje ESETE

La propuesta pedagógica recogida en la presente memoria de máster se concreta en una unidad didáctica programada según el enfoque por tareas. Aunque los pilares básicos de dicho enfoque son en general compartidos por sus diferentes partidarios (enfoque centrado en el significado, presentación holística de la lengua, aprendizaje mediante la comunicación, etc.), no existe una única propuesta de secuenciación a nivel interno de la unidad didáctica comúnmente aceptada que articule la mediación ejercida por el profesor y por el resto de los alumnos en el aula en forma de ayuda pedagógica o, en otras palabras, que detalle la

naturaleza y aplicación del andamiaje pedagógico, tanto individual como colectivo (Mercer 2001, en Esteve 2009c), que nos permita trabajar en la ZDP de los aprendientes.

Nuestra propuesta basa la articulación del andamiaje pedagógico en torno a una estructura de andamiaje denominada ESETE, desarrollada por Esteve (2009a) sobre la base de las secuencias VESET creadas por el Instituto de Formación IVLOS (Korthagen 2001). Las secuencias ESETE son un tipo de planteamiento pedagógico basado en la prolepsis, estrategia pedagógica de la que aportamos una descripción más detallada en el apartado 1.3.3.

Estas secuencias o estructuras están concebidas para ayudar al profesor o a otras personas expertas a *mediar* en el proceso de construcción guiada de conocimiento explícito por parte del aprendiz, y ello a partir del conocimiento previo que puede aportar el aprendiz (en el ámbito de ELE se trata naturalmente de conocimiento lingüístico). En términos vygotskianos, esta estructura sirve para ayudar al aprendiz a pasar de su conocimiento espontáneo (que es conocimiento implícito) a un conocimiento científico más abstracto, el que en Adquisición de Segundas Lenguas se conoce como conocimiento explícito de la lengua.

Por sus características prolépticas, las secuencias ESETE se caracterizan por fomentar la participación activa del aprendiente en su propio proceso de aprendizaje, limitando la ayuda pedagógica en su ZDP a la necesaria. En palabras de Esteve (2009d):

Podem entendre la *prolepsi* com un procediment pedagògic en el que la persona docent intenta que es facin evidents i explícits coneixements de l'aprenent que aniran emergint quan impliquem l'aprenent en l' activitat i vagi augmentant la seva participacio. Aquest proces es produeix miijanl'ant certes pistes que la persona docent li va lliurant.

Un requisito fundamental para fomentar la participación en los términos mencionados será la de basar el desarrollo de las secuencias en las experiencias y conocimientos previos del aprendiente, de los que siempre se parte para construir el nuevo conocimiento, en coherencia con planteamientos pedagógicos constructivistas.

Por otra parte, la participación activa del aprendiente tiene importantes implicaciones a dos niveles diferentes: por un lado, se potencia el progreso de los alumnos en cuanto a los objetivos y contenidos de aprendizaje programados; por otro lado, la estructuración de la secuencia pretende ser evidente en sí misma de forma que no sólo haga transparente la lengua

objeto de estudio, sino también el mismo proceso de aprendizaje, es decir, la repetición de los pasos propuestos por la secuencia puede hacer que se constituya en un modelo de razonamiento heurístico para el alumno.

Otra de las bases para la realización de este tipo de ajuste y andamiaje pedagógicos es la correlación circular de procesos inductivos, favorecedores de la participación activa del aprendiente, con procesos deductivos. El recorrido inductivo consiste en enfrentar al alumno a una actividad de uso de la lengua en un contexto real, es decir, mediante un acercamiento holístico a la misma en el que el foco esté en el significado del texto, oral o escrito, propuesto. A partir de allí se pretende que sean los aprendientes, a través del diseño de actividades adecuadas o simplemente a través del discurso dialogado del profesor (Esteve 2007b), discurso contingente y de naturaleza proléptica (ver apartado 1.3.3. en la presente memoria de máster), los que actúen como exploradores y analistas de la lengua, estableciendo sus propias generalizaciones e identificando en su contexto de uso aquellos aspectos lingüísticos que constituyen el objetivo de aprendizaje.

Este proceso inductivo, que también se denomina *top-down* o de arriba abajo se ve completado según el ciclo propuesto por Adair-Hauck & Donato (1994, en Esteve 2002) siguiendo el recorrido inverso en fases posteriores, es decir, con un procedimiento *bottom-up* o de abajo a arriba a través del cual los aprendientes pongan en práctica en un nuevo contexto de comunicación los conocimientos analizados. Este ciclo favorece no sólo un mayor conocimiento de las formas lingüísticas con el objetivo de fomentar su uso en contextos de comunicación, sino que al mismo tiempo provee a los estudiantes con modelos de procesamiento cognitivo. En palabras de Esteve (2002):

De esta manera tanto se fomentan estrategias globales de comprensión como los microprocesos necesarios para analizar y entender el sistema nuevo lingüístico. Entendida así, la secuencia cíclica permite incorporar tanto actividades de comprensión y producción (habilidades necesarias para la comunicación) como de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje (tareas cognitivas que ayudan en la apropiación de la nueva lengua).

En cuanto a nuestra propuesta didáctica, esta intenta estructurar la mediación del docente en el aula mediante estrategias de andamiaje en dos niveles claramente diferenciados: por un lado, mediante el discurso compartido de naturaleza contingente entre profesor y

aprendientes, articulado en torno al *mural* (ver apartado 3.2.); por otro lado, mediante la estructuración de la ayuda para la realización de la unidad didáctica en torno a secuencias de andamiaje ESETE.

A continuación enumeramos los diferentes pasos de la secuencia ESETE según la propuesta de Esteve (a partir de la base conceptual de VESET mencionada anteriormente) para seguidamente describirlos en más detalle:

E *Erfahrungen* (experiencias previas)

S *Strukturieren* (estructurar el conocimiento que proviene de los alumnos)

E *Einrahmen* (Enmarcar los conocimientos aportados por los alumnos en un concepto lingüístico, siempre asequible al alumnado)

T *Theorie* (Teoría; sistematizar e incorporar explicaciones gramaticales en los niveles lingüísticos que sean necesarios)

E *Erfahrungen* (Experiencias nuevas; aplicación de los nuevos recursos lingüísticos trabajados a nuevas situaciones comunicativas)

E *Erfahrungen* (*experiencias previas*)

El primer paso de la secuencia es fundamental para que los aprendientes se sitúen en su ZDP. En relación a la enseñanza de LE/L2, Esteve indica que esta primera fase consiste en las experiencias de los alumnos en relación a los objetivos de aprendizaje, enfrentándose a la lengua en su contexto de uso con las capacidades de que disponen, es decir con sus conocimientos previos, no sólo lingüísticos sino también acerca del mundo en general. Al mismo tiempo, esto les da a los aprendientes (y al profesor) una medida evaluativa de sus propias capacidades con respecto a una actividad de uso de la lengua concreta, lo que ayuda a definir la ZDP particular de cada alumno.

Este acercamiento profundamente constructivista supone la base sobre la que se asentarán los nuevos conocimientos y habilidades a desarrollar, y es particularmente coherente

con corrientes actuales de enseñanza de LE/L2, que subrayan la importancia de fomentar un acercamiento a la lengua centrado en el significado frente a propuestas tradicionales basadas en la transmisión de los diferentes componentes de la lengua previamente descritos. Se trataría, en otros términos, de un acercamiento analítico a la enseñanza de LE/L2 frente a acercamientos tradicionales sintéticos.

S Strukturieren (estructurar el conocimiento que proviene de los alumnos)

Tras el acercamiento holístico a la lengua, los aprendientes se convierten en analistas del discurso y, guiados por el profesor (mediante la programación de actividades basadas en razonamiento inductivo, o a través de un discurso, fundamentalmente basado en preguntas, orientado al descubrimiento), se enfrentan a la lengua para analizar los contenidos de aprendizaje en su contexto de uso real.

En relación a esta fase de ‘investigación lingüística’ por parte de los alumnos, Esteve *et al.* (2003b) afirman que el enfoque procedimental que potencia la participación activa del aprendiente y su aprendizaje a través del uso de la lengua se traduce en dos acercamientos complementarios a la misma: por un lado el alumno aprende la lengua usándola como comunicador, según los enfoques comunicativos procedimentales tales como el enfoque por tareas; por otro lado, el aprendiente se convierte en un investigador activo de la lengua en uso, mediante procedimientos analíticos que potenciarán su comprensión de la misma.

En este momento, los alumnos siguen un procedimiento de análisis inductivo por el que se enfrentan a la lengua centrándose en el significado para a partir de ella generar sus propias generalizaciones y extraer los componentes que constituyen el objeto de aprendizaje. Como hemos apuntado en la introducción del presente apartado, estos procesos inductivos también se denominan *top-down* o de arriba abajo, y se ven complementados siguiendo el recorrido inverso en fases posteriores, es decir, con un procedimiento *bottom-up* o de abajo a arriba.

Las dos primeras fases de la secuencia son realizadas por los alumnos, aun bajo la guía del docente. Por el contrario, las dos fases siguientes son responsabilidad del profesor, que liderará un discurso compartido a través del cual se ponga en común el conocimiento de todos

y sobre esta base se construirá conocimiento nuevo:

E Einrahmen (Enmarcar los conocimientos aportados por los alumnos en un concepto lingüístico, siempre asequible al alumnado)

En este punto el profesor recoge las aportaciones de todos los alumnos fruto de su trabajo analítico y las expone en la pizarra o en un soporte visual accesible para todos (transparencia, proyector, etc.). El profesor intentará respetar lo máximo posible las formulaciones de los alumnos, recogiendo todas las intervenciones aunque estas no sean especialmente relevantes. Posteriormente, mediante el discurso compartido con características contingentes y prolépticas (ver apartado 1.3.3.), el profesor “enmarca”, es decir, resalta y enfoca la atención de los aprendientes hacia los contenidos y conclusiones previamente planificados. Este es el momento de la sistematización y de la explicitación de los contenidos lingüísticos: siempre situados en su contexto de uso y supeditados a la necesidad comunicativa impuesta por los textos, tanto orales como escritos, utilizados.

Es importante señalar que estos pasos dedicados a la reflexión explícita sobre los componentes de la lengua deberán estar justificados por el objetivo final comunicativo: la tarea final. En ningún caso se plantearán de forma aislada. Según Esteve:

Les fases reflexives (analitiques) hauran de servir sempre de base per assolir l'objectiu final; per tant, hauran d'estar plenament incorporades a la seqüenciació establerta i no apareixer de forma aïllada. Es tracta de fomentar una activitat reflexiva de cerca de recursos adequats al problema que es planteja en la tasca. D'aquesta manera, els continguts conceptuals que es treballin tenen una raó de ser en el fet que són necessaris per assolir l'objectiu final. Les fases de reflexió emergeixen de forma natural i en elles l'alumne es veu obligat a negociar amb altres durant tot el procés de cerca de recursos. (Esteve 2009d)

T Theorie (Teoría; sistematizar e incorporar explicaciones gramaticales en los niveles lingüísticos que sean necesarios)

Si durante las fases anteriores no han salido a la luz todos los contenidos teóricos

necesarios (generalmente aspectos lingüísticos, aunque no exclusivamente), este es el momento adecuado para que el profesor los aporte explícitamente. Tanto esta fase como la anterior son las únicas en las que el protagonista es el profesor.

E Erfahrungen (Experiencias nuevas; aplicación de los nuevos recursos lingüísticos trabajados a nuevas situaciones comunicativas)

La fase final de la secuencia es fundamental según los enfoques comunicativos experienciales. En este momento el alumno está en disposición de aplicar los nuevos conocimientos que ha extraído de su contexto de uso, y de hacerlo en contextos comunicativos diferentes. Para ello deberá ser capaz de manipular adecuadamente los aspectos de la lengua que configuran el objetivo de aprendizaje y avanzar así hacia la interiorización (o adquisición, según terminología propia de la enseñanza de L2) de los mismos. Se cumple así la doble trayectoria que anunciábamos en las primeras fases de la secuencia: de arriba abajo y de abajo arriba. Es decir, los alumnos han trabajado extrayendo de forma activa las reglas lingüísticas subyacentes a la lengua y una vez delimitadas dichas reglas, trabajarán haciendo uso de ellas en contextos de comunicación nuevos.

2. HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES PARA FACILITAR LA AUTORREGULACIÓN MEDIANTE EL FOMENTO DE LA REFLEXIÓN METACOGNITIVA Y LA ORIENTACIÓN.

El cómo conseguir y ayudar a desarrollar la autorregulación del aprendiente ha ocupado durante las últimas décadas gran parte de los esfuerzos de la comunidad académica en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, y sin ánimo de ser exhaustivo, ya que no mostramos todas las propuestas ni experiencias en este campo, describiremos brevemente diferentes herramientas o procedimientos que por diversos caminos buscan un objetivo común: promover la autorregulación del aprendiente de LE/L2 mediante el fomento de su conciencia metacognitiva. Para ello se busca una mejora en su orientación ante la lengua y ante el proceso de aprendizaje, entendiendo la orientación según la interpretación de Galperin (Galperin 1992b, Haenen 1996, 2000), descrita con mayor detalle en el capítulo 1.1.5. de la presente memoria de máster. Asumimos que hacer más transparente la lengua y el proceso de aprendizaje aumentará la capacidad de orientación de los alumnos, lo que va a repercutir positivamente en el desarrollo de su conciencia metacognitiva.

Por su parte, el fomento de la conciencia metalingüística (a partir de acercamientos analíticos a la lengua frente a enfoques sintéticos) y metacognitiva redundará en una mayor capacidad de orientación por parte del aprendiente ante la lengua y los procesos seguidos para aprenderla, lo que facilitará procesos de autorregulación (planificación, fijación de objetivos, auto-monitorización, autoevaluación y automotivación en diferentes momentos del proceso) y en consecuencia favorecerá un aprendizaje más eficaz.

La teoría sociocultural aporta dos aspectos fundamentales (Arumí: 2006) para entender el concepto de autorregulación: por una parte, el desarrollo de la capacidad de autorregulación tiene su origen en el plano social como parte de la interacción, para aparecer después en el plano individual una vez que el aprendiente se ha apropiado de dichas capacidades o las ha interiorizado; por otra parte, esta autorregulación se va a producir a través de la mediación de instrumentos y sistemas de signos, como pueden ser la lengua o el discurso. Ambos aspectos redundan en la importancia del contexto social del aprendizaje, así como en la participación

proactiva del aprendiente: “Així, l’aprenentatge, en el marc d’aquesta teoria, és també un acte fonamentalment social que no es pot separar del context cultural, institucional i històric específic on té lloc.” (Arumí 2003: 109)

Desde el punto de vista de la enseñanza de LE/L2, la teoría sociocultural arroja una nueva luz no solo sobre el papel de la lengua en el proceso de aprendizaje en general, sino sobre el desarrollo de la capacidad de autorregulación en particular. Por un lado la lengua es el objeto de aprendizaje, para cuyo dominio los aprendientes necesitan interiorizar determinadas capacidades y conocimientos lingüísticos. Por otro lado, la capacidad de autorregulación en los procesos de aprendizaje también se va interiorizando a partir de la mediación social. Esta perspectiva, perfectamente compatible con las teorías procedimentales sobre el aprendizaje, refuerza los acercamientos al aula basados en el uso de la lengua como eje de la interiorización, tales como el enfoque por tareas, así como la enseñanza de componentes estratégicos de forma integrada con las actividades habituales de aprendizaje.

Esta línea de razonamiento nos permite hablar de la existencia de dos ZPD diferentes en cada aprendiente. Por un lado, la que da cuenta de su competencia comunicativa, es decir, la que nos indica lo que el alumno es capaz de hacer mediante la L2 y lo que es capaz de hacer con ayuda de otros, a la que podríamos denominar como *ZDP comunicativa*. Por otro lado, la *ZDP metacognitiva*, la que indica su nivel de orientación ante el proceso de aprendizaje en sí mismo y su capacidad de autorregularse de forma independiente o bien con ayuda de otros; en definitiva, su grado de autonomía.

Según Arumí (2006), el desarrollo en la *ZDP metacognitiva* se produce a partir de la mediación de instrumentos o sistemas de signos. Una forma habitual de mediación en este sentido es la de utilizar las diferentes herramientas o procedimientos de los que damos cuenta en este capítulo: la enseñanza de estrategias de aprendizaje, el diario de aprendizaje, el Portafolio europeo de lenguas, los SCOBAs, las pautas metacognitivas, y los *Word Walls* o muros de palabras.

Todas estas herramientas referidas a continuación actúan dentro de la *ZDP metacognitiva* de los aprendientes, persiguiendo la reflexión sobre la lengua o sobre el aprendizaje, aunque cada una por diversos caminos.

Se persigue, metafóricamente, que el aprendiente de L2 de un paso atrás como el del pintor cuando, en pleno proceso de creación artística, se detiene y se aleja de su obra para observar lo realizado en perspectiva. De esta forma busca situarse ante la realidad cambiante, orientarse, valorar los objetivos alcanzados así como los que quedan pendientes, y tomar las decisiones correspondientes antes de volver a enfrascarse en el proceso. Según el Diccionario de términos clave de ELE (Martín Peris 2007) se busca del aprendiente la capacidad de "tomar distancia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo "desde fuera".

Como hemos señalado, las distintas herramientas o procedimientos buscan diferentes tipos de distanciamiento del proceso, o siguiendo con la metáfora del pintor, el paso atrás será más o menos largo, y permitirá que el pintor focalice su atención en un aspecto o en otro y con diferente intensidad. Esto se traduce en que cada herramienta o procedimiento conllevará procesos de reflexión de características muy diferentes, tanto en cuanto al objeto de reflexión como en cuanto al momento elegido para ello o en cuanto a la misma naturaleza del proceso de toma de conciencia.

La relación entre orientación y reflexión en los términos anteriormente mencionados es sumamente estrecha, ya que ambos conceptos están íntimamente interrelacionados y en ocasiones superpuestos. La mayoría de los instrumentos descritos a continuación son herramientas propiamente de reflexión metacognitiva. Esto conlleva necesariamente que durante los procesos o tareas de reflexión, y especialmente en los primeros momentos de las mismas, exista una necesidad de orientación ante la lengua o ante el proceso de aprendizaje para poder llevarlas a cabo de forma adecuada, según la *Teoría de formación por etapas de las acciones mentales* de Galperin (Haenen 1996, 2000). Por otro lado, si la toma de conciencia ha sido significativa para el aprendiente y se propicia el desarrollo de la conciencia metacognitiva, como resultado podemos obtener una mejora en la capacidad de orientación de los aprendientes, tanto en cuanto a la lengua, como en cuanto a los procesos de aprendizaje.

2.1. Descripción de las herramientas y actividades

A continuación describiremos más en detalle las características de las diferentes herramientas mencionadas, para posteriormente analizar brevemente el tipo de reflexión perseguida. Las herramientas o procedimientos seleccionadas son la enseñanza de estrategias de aprendizaje, el diario de aprendizaje, el Portafolio europeo de lenguas, los SCOBAs, las pautas metacognitivas, y los *Word Walls* o muros de palabras. La enseñanza de estrategias de aprendizaje no constituye una herramienta de reflexión propiamente dicha, aunque el desarrollo de dichas estrategias supone una serie de procedimientos de reflexión específicos sobre el propio aprendizaje, por lo que nos parece especialmente relevante y en consecuencia incluimos su descripción.

2.1.1. La enseñanza de estrategias de aprendizaje

Como hemos indicado anteriormente, la enseñanza de *estrategias de aprendizaje* (en lo sucesivo, EA) no constituye en rigor una herramienta que promueva la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. No obstante, con el objetivo de dotar a los aprendientes de un mayor y más efectivo repertorio de EA, es decir, con el objetivo de desarrollar su competencia estratégica según la descripción de Coyle (2000), se llevan al aula toda una serie de actividades y procedimientos de reflexión metacognitiva.

Esta reflexión sobre el aprendizaje resulta especialmente relevante para nuestra propuesta, ya que supone una fuente de *orientación* para los aprendientes con respecto a su propio proceso de aprendizaje. Por esta razón hemos considerado la enseñanza de EA desde el mismo prisma que las herramientas de reflexión aquí detalladas, y la hemos incluido en el presente apartado. A continuación procederemos a explicar en mayor detalle la aparición y el alcance de dichas estrategias.

Como aprendientes de lenguas vamos generando toda una serie de recursos, conscientes e inconscientes, que nos van ayudando en la costosa y larga tarea de aprender una nueva lengua. Estos procedimientos específicos que los alumnos utilizan para ir realizando tareas concretas en su aprendizaje se denominan EA.

Desde que se comenzaron a investigar en los años setenta fruto de la preocupación por desarrollar la autonomía de los aprendientes, las EA han despertado un gran interés en el mundo educativo y en particular en el ámbito del aprendizaje de lenguas. Consideradas fundamentales para ayudar al aprendiente a *aprender a aprender* y a responsabilizarse así gradualmente de su propio proceso de aprendizaje, la importancia de las EA se ha visto reflejada en documentos de referencia tales como el MCER, que en su capítulo cinco habla de "la capacidad de aprender (*saber aprender*)" como una de las cuatro competencias generales del alumno, o en el PCIC (2006), que no sólo dedica todo un capítulo a las EA bajo el epígrafe *Procedimientos de aprendizaje*, sino que además considera dichas estrategias como parte fundamental del desarrollo de la autonomía del aprendiente, considerando este aspecto como una de las tres dimensiones del aprendiente: el alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

Mientras que los *estilos cognitivos* se definen como comportamientos cognitivos y psicológicos que "sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben, se relacionan y reaccionan ante el entorno de aprendizaje" (Keefe, 1979), las EA son acciones concretas frente a la necesidad de resolver una tarea. Por ejemplo: cómo enfrentarse a la lectura de un texto con muchas palabras desconocidas, cómo recordar con mayor facilidad una serie de palabras nuevas, o ensayar en la mente lo que se va a decir posteriormente. Estas tareas se pueden realizar de diversas maneras, y posiblemente haya algunas de ellas que se ajusten mejor a la naturaleza de una tarea concreta. El elegir adecuadamente el uso de las estrategias puede incrementar las posibilidades de resolución de la misma de una manera más satisfactoria.

Rebeca Oxford (1990) considera que las EA deben ayudar a los alumnos a participar en la comunicación y a desarrollar su sistema lingüístico, ya que el objetivo final del aprendizaje es el desarrollo de la capacidad comunicativa. Oxford (1990:9) ofrece una lista de doce características de las EA, que citamos a continuación:

1. Contribuyen al objetivo principal, la competencia comunicativa.
2. Permiten a los alumnos llegar a ser más independientes.
3. Amplían el trabajo realizado por el profesor.
4. Están orientadas a problemas.
5. Son acciones específicas realizadas por el alumno.
6. Comprenden muchos aspectos del alumno, no sólo el cognitivo.
7. Apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente.
8. No son siempre observables.
9. Son a menudo inconscientes.
10. Se pueden enseñar.
11. Son flexibles.
12. Se ven influidas por una gran variedad de factores.

Para Oxford (1990:8) las EA son iniciadas por el alumno "para lograr que su aprendizaje sea más fácil, más rápido, más divertido, más autorregulado y más transferible a situaciones nuevas". Algunas de las características que Oxford señala para las EA hacen referencia a la autorregulación del aprendizaje del estudiante: las utiliza para resolver retos concretos en diferentes estadios y momentos de su aprendizaje de una forma flexible y que se ajusta a su estilo cognitivo, aunque muchas veces no sean observables debido a que pueden ser tanto conscientes como inconscientes.

Como comentábamos, la EA han ocupado muchísima atención académica en las últimas décadas y podemos encontrar un panorama variado y rico de literatura que aborda su naturaleza y formas de enseñarlas. Partiendo del hecho de que muchas de ellas no son observables, y también de que parece que el repertorio de EA de cada individuo podría a su vez tener múltiples conexiones con muchos otros factores, como podría ser su estilo cognitivo de aprendizaje, su motivación, incluso el camino formativo que haya realizado hasta el momento, que puede haberle llevado a hacer suyas un tipo específico de EA, o a reforzar un

uso concreto de estas, han surgido varias preguntas: ¿cuáles de ellas se pueden enseñar? ¿Cuál es la manera más efectiva de enseñarlas? Incluso más allá de esa cuestión se ha planteado otra: ¿se puede realmente entrenar a los estudiantes en el uso de las mismas?

Williams y Burden (1999) ofrecen una visión panorámica de las investigaciones que se han llevado a cabo acerca del entrenamiento de las EA en clase. Según estos autores, básicamente hay dos posiciones que han dividido a la comunidad académica al respecto: por un lado, los que defienden que su entrenamiento puede ser introducido explícitamente en el aula, como lecciones propiamente dichas; por otro, aquellos que deciden enhebrarlas como parte de las actividades, es decir integradas como parte de una materia de enseñanza concreta.

La primera de las opciones requiere la introducción de las EA a través de una programación cerrada que elige las EA adecuadas para las tareas del currículo, siempre teniendo en cuenta las necesidades del grupo meta. Estas programaciones siguen en su mayoría procedimientos de andamiaje, donde los profesores deben ir guiando a los aprendientes en el uso de las EA y paulatinamente ceder las responsabilidades de estos procedimientos a los alumnos.

Uno de los trabajos representativos de la segunda opción, en donde las EA se insertan en las secuencias didácticas, es la llamada instrucción basada en el proceso, según el modelo de Ashman y Conway (1989). Este enfoque consta de cinco fases diferenciadas: (1) evaluación de las EA de los estudiantes, (2) orientación en el desarrollo de las mismas, (3) desarrollo de las estrategias, (4) transferencia dentro de una tarea concreta, y (5) consolidación de las EA en futuras tareas y generalización. No obstante, y como señalan los autores, las EA son mucho más difíciles de enseñar que de identificar. Ashman y Conway aseguran que sólo un enfoque exhaustivo e integrado paso a paso puede lograrlo, junto con una gran responsabilidad por parte del profesor durante todo este proceso guiado.

La conveniencia de elegir una u otra ruta para su adiestramiento sigue motivando debate e investigaciones, ya que el tema del entrenamiento de las EA tiene una gran complejidad a causa de los múltiples y variados factores que influyen en la enseñanza y aprendizaje de las mismas: desde la edad del individuo, su sexo, su pertenencia a un grupo social que tenga predilección por un uso concreto de un tipo de estrategias, su estilo cognitivo, hasta su

historial académico y su paso por las diversas instituciones educativas a lo largo de su vida. El PCIC hace referencia en el prólogo de su inventario de *Procedimientos de aprendizaje* a esta complejidad, y recuerda que, al respecto, es esencial tener presente que cada situación de aprendizaje es única y que esta viene determinada por unas condiciones siempre específicas. El PCIC concibe consecuentemente su inventario de EA como una base sobre la que programar propuestas que se llevan al aula, con el fin de que sea el alumno el que construya su propio repertorio estratégico, a partir de la autorregulación.

Por su parte, el PCIC también señala la necesidad de introducir en el aula la reflexión sobre el uso de las EA, más que abogar por una aplicación "mecánica" de las mismas para la resolución de las tareas, ya que esto no garantiza que los estudiantes desarrollen esas estrategias concretas.

Como conclusión, son varios los frentes abiertos acerca de las diferentes aplicaciones prácticas en el aula de las EA, si bien hay un acuerdo general acerca de la ligazón de éstas al desarrollo de la conciencia metacognitiva, que según Williams y Burden (1999), supone un paso necesario para aprender a regular el propio aprendizaje.

Estos autores, desde una perspectiva socioconstructivista, también puntualizan que el objetivo final de su inclusión en las programaciones curriculares o en el proceso enseñanza-aprendizaje no tiene que llevarnos a estar en un ciclo constante de pensamiento acerca del aprendizaje, sino que se trata de alcanzar un estadio en el cual el uso de las EA se haga de manera inconsciente, y en donde se usen intuitivamente. Para ello, los autores dan una serie de recomendaciones desde el punto de vista de los alumnos, y desde la perspectiva del docente.

En el primer punto remarcan la necesidad de hacer que los alumnos descubran y desarrollen las EA que sean más significativas y personalmente importantes para ellos, ya que "un aspecto crucial del entrenamiento de estrategias es que los alumnos adquieran un sentimiento de relevancia o autenticidad personal." Desde el punto de vista del docente proponen que el profesor no sea simplemente el que proporciona tareas concretas de entrenamiento, sino que conscientemente "dé la importancia que tienen las estrategias en todas las tareas de aprendizaje de idiomas que da a sus alumnos", mediante un proceso de *mediación*.

La propuesta de Williams y Burden (1999) va más allá de dotar de una serie de procedimientos a los profesores. Los autores plantean además la necesidad de ayudar a los docentes a desarrollar su propia conciencia metacognitiva, como paso previo para que puedan ayudar de forma efectiva a los alumnos en ese camino, y que este desarrollo implique acciones en su praxis diaria debido al proceso de autorreflexión.

2.1.2. El diario de aprendizaje

Los diarios de aprendizaje son herramientas que dan la oportunidad al estudiante de reflejar sus opiniones acerca de los diferentes estadios por los que progresa en su proceso de aprendizaje de una forma íntima y personal, y de establecer por escrito una interacción y comunicación fluida con su profesor acerca de cualquier aspecto o fenómeno que se desarrolle en el aula. En un diario de aprendizaje el alumno tiene la oportunidad de volcar sus impresiones acerca de cómo se siente frente a los nuevos retos que van surgiendo en su camino formativo, acerca de los materiales didácticos, de la organización del aula, del método, de la relación con los demás alumnos y con el profesor, etc. Una característica fundamental del diario es que el alumno lo ha de completar periódicamente. Para el docente el diario supone una fuente de información privilegiada acerca de esos procesos por los que pasa y de los niveles de autoexploración de los alumnos.

Bailey (1990: 215) definen lo que es un diario de aprendizaje como "un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes".

Grace y Shores (2004), por su parte, subrayan un doble objetivo del uso del diario. Por una parte es una forma de personalizar el proceso de aprendizaje dentro de la filosofía generalmente asumida de desarrollar una enseñanza centrada en el aprendiente a nivel individual. De esta forma el profesor puede recibir una retroalimentación de cómo está

transcurriendo el proceso de aprendizaje para cada alumno, teniendo acceso a una información a la que es difícil acceder por otros medios.

Por otro lado, se espera que la reflexión que lleva a cabo el alumno sobre los procesos del aula le permita obtener una perspectiva general de los mismos que le ayuden a tomar de forma fundada sus propias decisiones y en definitiva, a ser un aprendiente más autónomo:

A corto plazo, el objetivo de aplicar los diarios de aprendizaje es individualizar, en cierto modo, la planificación del aprendizaje. Así, el diario se convierte en una estrategia para sondear a cada alumno y descubrir nuevos modos para motivarle. El objetivo a largo plazo consiste en conseguir que cada alumno sea capaz de establecer sus propios objetivos educativos y planificar sus actividades académicas. Grace y Shore (2004)

Los mismos autores subrayan que por un lado el diario de aprendizaje ayuda a "captar y conservar formas de aprendizaje que otras formas de trabajo no pueden reflejar"; por otro lado las conversaciones generadas a través de los diarios entre docente y el alumnado fomentan un espacio de "confianza", lo cual sin duda es fundamental para garantizar la participación activa del aprendiente en los procesos del aula, así como su motivación; y por último "ayudan a configurar los materiales curriculares", es decir, la información recibida a través de los diarios sin duda es especialmente valiosa para evaluar el proceso en cuanto a los materiales, actividades, metodología, etc., y tomar decisiones curriculares en consecuencia.

Algunos aspectos del uso de diarios de aprendizaje han estado sujetos a debate en el ámbito de enseñanza de LE/L2. Un ejemplo de esto sería el tema de la autenticidad o sinceridad de la que Bailey (op. cit.) hace referencia en su definición de diario de aprendizaje: teniendo en cuenta la subjetividad que reflejan los textos generados en los diarios, ¿tiene validez la información vertida en ellos? La mayoría de los diarios tienen un receptor único y final: el docente. Este hecho podría cuestionar la sinceridad de las entradas del diario, pues cabe la posibilidad de que los alumnos expresen ideas que creen que serán recibidas positivamente por parte del profesor, o por el contrario oculten otras informaciones valiosas que creen que no deberían ser comentadas.

También se ha debatido ampliamente acerca de la lengua en la que el diario debería estar escrito. Selinger y Long sugieren que el uso de la lengua meta puede alterar la percepción de

la utilidad de los diarios por parte de los estudiantes, aunque también hay otros estudios que indican que esta opción es recomendable, excepto en el caso de niveles iniciales, como por ejemplo puede suceder con aprendientes del nivel A del MCER, cuando los estudiantes carecen de muchos recursos lingüísticos para poder expresar en la lengua meta la reflexión exigida.

Por otra parte, se ha planteado también la cuestión (McKay 2006: 67) que implica hasta qué punto los aprendientes pueden analizar los complejos procesos que convergen en su propio proceso de aprendizaje.

Muchas de estas dudas pueden ser invalidadas, no obstante, una vez se asume que la subjetividad se muestra en todo recuento personal de experiencias. Es interesante remarcar que el uso de diarios encaja dentro de una perspectiva de investigación etnográfica, basada en la introspección de los sujetos de la investigación, quienes desde su visión subjetiva recuperan o filtran toda una serie de fenómenos para ofrecer un panorama caleidoscópico de la realidad, aunque no por ello menos real. Por lo tanto, una herramienta de reflexión como es el diario, no pretende capturar ni cuantificar una realidad total, sino dar fe de una serie de experiencias subjetivas acerca de un proceso tan complejo como es el aprendizaje de lenguas. Bailey y Nunan (1996) defienden que precisamente por tratarse de un método introspectivo, nos puede proporcionar información valiosa acerca de los componentes afectivos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2.

Un último aspecto que puede facilitar el uso de este instrumento en el aula es el hecho de que el formato de diario personal forma parte por lo general del conocimiento del mundo de los aprendientes, siendo un género textual conocido incluso aunque no se tenga experiencia escribiendo diarios personales. En consecuencia, no es difícil transmitir a los alumnos el tipo de reflexión que se espera a través de ellos, una reflexión que supone hacer un alto en el proceso en el que se está inmerso para hacer valoraciones subjetivas, y, en palabras del Diccionario de términos clave de ELE del IC (op. cit. 2007) "tomar distancia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo "desde fuera"".

2.1.3. *EL Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL)*

A pesar de ser una herramienta introducida de forma reciente en la enseñanza-aprendizaje de LE/L2, el uso de portafolios fuera del aula está lejos de ser algo realmente novedoso. La historia de los portafolios, como nos señala Dobson (2006), se remonta a decenios o incluso a siglos pasados: los artistas ya utilizaban este instrumento para mostrar su trabajo dentro de sus ámbitos profesionales. Los primeros experimentos con artefactos parecidos en el campo educativo se producen en la década de los 70 en el Reino Unido cuando a lo largo del currículo se registraban logros y experiencias de los aprendices.

De estas primeras experiencias hasta los actuales portafolios que siguen las directrices del *Portafolio Europeo de las lenguas (PEL)* debemos hacer notar la importancia de la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* en 2001, fruto de la política lingüística el Consejo de Europa, en el que se ofrecen unas bases comunes para la enseñanza de lenguas a nivel europeo. Esta política lingüística persigue fomentar la movilidad y la profundización del entendimiento mutuo entre los ciudadanos de Europa, basándose en el respeto por la diversidad cultural, la protección y la promoción de la diversidad lingüística, el fomento del aprendizaje de lenguas como un proceso continuo a lo largo de toda la vida, el plurilingüismo y el desarrollo del alumno como persona individual.

Existen lazos muy estrechos entre ambos documentos y de hecho el PEL se basa abiertamente en la filosofía y en las disposiciones que encontramos en el MCER, de forma que ambos van a compartir niveles de referencia, escalas de evaluación y objetivos generales.

Escobar (2000) define el portafolio como “una selección de trabajos realizada por el alumno de acuerdo con unos criterios de calidad con la finalidad de documentar las capacidades finalmente adquiridas y su progreso a lo largo del tiempo”.

Según esta definición, el papel activo del aprendiente es fundamental, ya que la base misma del portafolio es la selección de documentos realizada por él. Se asume que para llevar a cabo esta selección, el alumno pasará por una serie de procesos reflexivos acerca de sus capacidades, de sus puntos fuertes y débiles, y si considera documentos incluidos en diferentes

momentos, puede llegar a ser consciente del progreso realizado en su proceso de aprendizaje, a través de una reflexión panorámica del mismo. De esta forma el aprendiente tiene la oportunidad de "comparar dos instantáneas distintas del proceso de aprendizaje" (Esteve y Arumí 2007: 12-13), y de identificar "en qué ha avanzado exactamente respecto a su punto de partida", situando así su ZDP y siendo consciente de los cambios producidos en ella a lo largo del tiempo,

Siguiendo estas premisas, el PEL es un documento personal que pertenece al alumno, con la vocación de acompañarle y desarrollar su conciencia de su aprendizaje (la conciencia metacognitiva) a lo largo de su camino formativo. En él se va registrando su competencia lingüística, las acreditaciones que va obteniendo en materia de lenguas, así como con sus experiencias lingüísticas y culturales significativas.

Todo ello con un doble objetivo: informativo o evaluativo y pedagógico o formativo. En su vertiente evaluativa, el PEL pretende insertarse de una manera mucho más directa, formativa y real en la marcha de la clase que los exámenes, ya que se estos últimos constituyen situaciones más artificiales, concretas y parciales, que distan de las prácticas habituales del aula.

Por su parte, el PEL aspira a convertirse en un instrumento claramente formativo a lo largo de toda la vida, haciendo más transparente al alumno su progreso en el aprendizaje de la lengua, así como el mismo proceso de aprendizaje.

El PEL se concibió como un conjunto de documentos organizados en tres secciones diferenciadas: (1) el *Pasaporte lingüístico*, (2) la *Biografía lingüística* y (3) el *Dossier*. A continuación desglosaremos cada una de estas secciones brevemente:

(1) *El Pasaporte lingüístico*

La primera de las secciones, el llamado *Pasaporte lingüístico*, se presenta junto con una serie de documentación asociada que agrupa las diferentes acreditaciones de competencias lingüísticas del propietario del portafolio, tanto oficiales como no oficiales. El objetivo principal del *Pasaporte lingüístico* es registrar de un modo organizado y preciso, un archivo

completo de los logros lingüísticos del titular del documento, con el fin de que esta información pueda ser utilizada por éste en diferentes situaciones: por ejemplo, ante un intercambio académico, o en una entrevista de trabajo, entre otros. Para ello, el alumno completa un cuadro autoevaluativo sobre lo que puede o no hacer en una determinada lengua en cada una de las cinco destrezas descritas (escuchar, leer, hablar, conversar o interactuar oralmente y escribir) y de acuerdo a los seis niveles de referencia del MCER.

Este apartado también da cuenta de las experiencias vitales del titular del portafolio en las que se ha enfrentado a las diferentes lenguas, tanto en el plano académico (registrando el aprendizaje formal y los posibles certificados y diplomas que el titular posee acreditados por las diferentes instituciones educativas en las que se ha formado) como en el plano de contacto intercultural (registrando situaciones en las que ha estado expuesto a contacto con otras culturas y sus respectivas lenguas).

Al ser uno de sus propósitos el informativo, según Little y Perclová (2003), las secciones del *Pasaporte* han sido diseñadas para poder ofrecer una información clara y con la vocación de ser reconocida internacionalmente, de tal manera que estos apartados son iguales en todos los PEL desarrollados hasta el momento.

En todo caso, para Little y Perclová (2003), el aspecto motivador de ir rellenando las secciones del *Pasaporte* y de comprobar gráficamente los avances y progresos a través de las escalas de autoevaluación en las diferentes destrezas es uno de los puntos fuertes de esta sección.

(2) *La Biografía lingüística*

La segunda sección de las que se compone el PEL, denominada *Biografía lingüística*, tiene el propósito de fomentar la sensibilidad del alumno frente a la diversidad multicultural y multilingüística europea. En esta sección los alumnos describen con detalle sus conocimientos lingüísticos y las diversas experiencias formativas de L2 por las que han pasado, reflexionando acerca de las lenguas que el aprendiente conoce y acerca de las que está en proceso de aprendizaje. Este apartado pretende que el alumnado tome conciencia de su propia identidad

lingüística (ya sea monolingüe, o multilingüe) desde un punto de vista personal, pero también atendiendo a cómo esas lenguas (incluyendo la nativa) son utilizadas y compartidas por otros miembros de la comunidad de su entorno. Este último punto es especialmente útil para fomentar actitudes positivas y respetuosas hacia la diversidad intralingüística.

La *Biografía lingüística* tiene la función de fomentar la reflexión sobre los procesos de aprendizaje, el incremento de la conciencia metacognitiva sobre estos, el auto-reconocimiento de las estrategias de aprendizaje en cada destreza y sobre las situaciones informales de aprendizaje que se realizan fuera del aula. Puede incluir una reflexión hacia el futuro, con la finalidad de implicar al alumno en las decisiones curriculares sobre qué aprender y cómo afrontar ese reto, de manera que pueda formular sus propios objetivos de aprendizaje y avanzar así hacia la autonomía como aprendiente.

Desde el punto de vista pedagógico, de acuerdo a Little y Perclová (2003), la *Biografía lingüística* es el eje a tener en cuenta, “ya que es el centro de atención para los procesos reflexivos que median entre el *Pasaporte lingüístico* y el *Dossier*”. No sólo está diseñado para facilitar al aprendiente una reflexión acerca de su propio aprendizaje, que le permita marcar sus próximas metas a través de estas reflexiones, sino que además tiene en cuenta el entorno sociocultural en el que éste desarrolla ese aprendizaje de lenguas, propiciando una visión globalizadora de la realidad multilingüística en la que se encuentra la Europa de principios del siglo XXI.

(3) *El Dossier*

La tercera y última sección del PEL es el *Dossier*, también denominado como *carpeta*. Se trata de la parte del portafolio más amplia, ya que en ella se registran las muestras seleccionadas de su trabajo a lo largo de su aprendizaje. Su objetivo es documentar todas las competencias y experiencias de aprendizajes reseñadas en las secciones anteriores (*Pasaporte lingüístico* y *Biografía lingüística*) a través de una selección del trabajo realizado en el aula. En ese sentido, es la parte más parecida a los dossiers laborales o artísticos utilizados en otros ámbitos profesionales. El *Dossier* va recogiendo las muestras que el estudiante cree representativas de diversos momentos de su aprendizaje, fomentando la reflexión sobre el

propio proceso de aprendizaje, la apreciación por sus logros, y facilitando pautas para autoanalizar esos momentos y también sus dificultades.

En el *Dossier* pueden recopilarse todo tipo de formatos: grabaciones de audio y vídeo, escritos en papel o formatos electrónicos, que pueden ir organizados en un índice u hoja de registro para facilitar su accesibilidad. La elaboración de esta sección es paulatina, se realiza a lo largo de todo el curso. Durante el periodo formativo se puede ir recuperando documentación anterior para "comparar dos instantáneas distintas del proceso de aprendizaje" (Esteve y Arumí 2007: 12-13) lo que permite reflexionar sobre el progreso realizado y evaluarlo en cuanto a capacidades y conocimientos tangibles.

El *Dossier* es el apartado del PEL que más gráficamente va mostrando las actividades y el camino formativo seguido durante el curso, ya que se trata de una recopilación de los mejores trabajos generados a lo largo del mismo. Por eso, es una parte esencial del PEL y Little y Perclová (2003) recomiendan la revisión del *Dossier* "de manera regular (una vez al mes, dos veces al trimestre, etc. dependiendo de su situación)", e incluso sugiere que se dediquen clases enteras al *Dossier*, por ejemplo, pidiendo a los alumnos a que preparen la clase "revisando y, si fuera necesario, reorganizando el material en su *Dossier*". Otras propuestas de Little y Perclová son, por ejemplo, organizar sesiones en las que los alumnos se muestran los *Dossiers* explicando qué documentos consideran más valiosos o importantes. La catalogación de documentos en el índice, así como estas propuestas en las que se comparten las razones de la inclusión de los documentos en el *Dossier* ofrecen una visión panorámica de los esfuerzos de cada aprendiz durante el curso, y también les hacen más conscientes de la variedad de estilos cognitivos, ya que pueden observar las diferentes versiones de las actividades del resto de los compañeros, y cómo éstos han resuelto las diferentes tareas.

Se han ido elaborando diferentes modelos del PEL para cada estado europeo y para las diferentes franjas de edad de los aprendientes, y aunque todos comparten las directrices generales del Consejo de Europa, cada estado ha adaptado su PEL de acuerdo a sus necesidades y características propias. Se trata por lo tanto de un documento complejo y versátil que se ha ido modificando al ser aplicado en diferentes espacios educativos y en la experimentación de programas pilotos de implantación. En este sentido, Cassany (2006) nos

recuerda la versatilidad de un documento de estas características y advierte de las consecuencias prácticas que conlleva su uso en el aula:

Además, para que todos podamos aprovechar la propuesta, el PEL es notablemente flexible y versátil, aunque esta misma maleabilidad provoque dificultades de aplicación. Son tantas y tan variadas las maneras como se puede utilizar en el aula, que el docente tiene que tomar muchas decisiones y esto genera inseguridad.

El mismo autor (Cassany 2006: 55) nos señala la correlación que existe entre la concepción educativa del docente que lo gestiona en clase, y la aplicación práctica de un instrumento pedagógico como el portafolio. Las ideas que esboza Cassany al respecto nos hacen reflexionar acerca de que no sólo se trata de un instrumento que tiene vocación de cambiar la concepción que el estudiante tiene de su propio aprendizaje, en su doble función informativa y pedagógica; sino que además tiene implicaciones también para el docente ya que al gestionarlo, planificarlo y adaptarlo en su ecosistema educativo concreto disparará toda una serie de consideraciones acerca de sus planteamientos y acciones educativas. Esto implica que ambos, aprendices y docentes, caminan en una senda paralela de autoexploración.

Es interesante hacer notar que nos encontramos en un periodo, como señala Neus Figueras (2006), de experimentación práctica del PEL, en el que tras una inicial fase de acogida entusiasta por parte de la profesión se trata de concretar acciones y propuestas, y que esta fase plantea múltiples retos, ya sea a la hora de implantarlo como instrumento evaluativo, o de interrelacionar la marcha del portafolio con la programación del centro, entre otros.

2.1.4. Los SCOBAs

Dentro del marco teórico vygotskiano el concepto de ZDP es crucial para explicar los procesos que conforman la acción pedagógica y el desarrollo o aprendizaje. Al mismo tiempo, otro aspecto a tener en cuenta es el tipo de conocimiento, o mejor, el grado de abstracción del nuevo conocimiento al que se enfrenta al aprendiente en su ZDP. Lantolf y otros autores (Lantolf 2008) subrayan la importancia del conocimiento conceptual fruto de la investigación

científica de un campo determinado, y que interiorizamos a través de la mediación situada en el ámbito de la educación formal. Este *conocimiento científico* abstracto contrasta con el que Vygotsky denominó como *conocimiento espontáneo*, surgido de la observación de las propiedades de un objeto en la experiencia práctica, a través del aprendizaje informal. De esta manera, el conocimiento espontáneo está atado inherentemente a la experiencia vital desde que somos pequeños y exploramos la realidad desde nuestras circunstancias cotidianas. Ambos tipos de conocimiento de forma aislada tienen sus ventajas e inconvenientes. Lo que la teoría sociocultural propone es una simbiosis equilibrada entre uno y otro para desencadenar un desarrollo óptimo en la ZDP, potenciándose por los dos caminos que de esta forma se complementan. Durante tiempo, la escuela tradicional ha adolecido de promover un exceso de conocimiento científico que podemos calificar de abstracto y no vinculado a ninguna actividad práctica.

Esta primacía del conocimiento científico es lo que Vygotsky denomina *verbalismo*, y de ahí su gran énfasis en proporcionar una nueva relación cooperativa entre docentes y aprendientes, para poder proporcionar la justa relación entre el conocimiento científico y la práctica. Sobre estas bases, será uno de sus discípulos, Galperin, el que contribuirá con una propuesta pedagógica concreta que aborda precisamente el cómo conseguir esta combinación de ambos conocimientos, con el desarrollo de un instrumento de mediación que pretende proporcionar un andamiaje pedagógico dentro de la ZDP: se trata de los SCOBAs (*Schema for Orienting Basis of Action*) (Galperin 1992a; Haenen 2000, 2001; Negueruela 2003), que trataremos en el presente apartado.

Una de las ideas clave que desarrolló Galperin dentro de la línea de pensamiento vygotskiano es el concepto de *orientación* (Galperin 1992a, 1992b). De hecho, para Galperin la orientación es uno de los cuatro pasos que contribuyen gradualmente a la internalización del conocimiento a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La orientación proporciona al aprendiente un “organizador previo” que le centra en la acción a llevar a cabo y en la consecución del objetivo (Haenen 2001). Galperin subraya la necesidad por parte del aprendiente de orientarse ante los rasgos distintivos particulares de una tarea de aprendizaje concreta. Este primer paso, focaliza al estudiante en la tarea a realizar, le proporciona un horizonte de actuación que enmarca con sus conocimientos previos, y además puede estimular

su motivación para mantenerla hasta el final del proceso. Para obtener información más detallada sobre el concepto de orientación, consúltese el apartado 1.1.5. de esta memoria.

Sobre esa base, en la que la orientación es uno de los pasos fundamentales para situar a los aprendientes en unas condiciones óptimas de cara a la resolución de una tarea, Galperin propone los SCOBAs (Galperin 1992a), como presentaciones gráficas que elabora el profesor en forma de esquemas y que resumen al aprendiente "los resultados productivos esperados, los medios y los objetos requeridos por la acción". Los SCOBAs mostrarían de esta manera todos los elementos con los que de forma ideal se debería contar para desempeñar satisfactoriamente una acción o tarea específica, y se presentan visualmente al aprendiente a través de una fotocopia, como mapas cognitivos a interiorizar, permaneciendo constantemente como referencia externa a lo largo del proceso de aprendizaje. De esta forma, mientras no se ha producido la interiorización, los aprendientes pueden recurrir a la ayuda de los SCOBAs en el momento en que lo precisen, y prescindir de ella cuando no sea necesario, en lo que resulta un ejemplo privilegiado de ayuda pedagógica individualizada o andamiaje en la ZDP.

En términos de adquisición de LE/L2, los SCOBAs suponen la presentación al aprendiente en forma de esquema de los objetivos de aprendizaje en términos de capacidades a desarrollar junto con todos los contenidos necesarios para alcanzar dicha capacidad: gramaticales, pragmáticos, léxicos o estratégicos. El objetivo pedagógico que persiguen es ayudar al alumno a establecer conexiones entre el *contexto de uso* proporcionado por los textos, orales o escritos, el *uso funcional* de la lengua siempre dentro de su contexto y los *componentes lingüísticos* necesarios para cada uso funcional en su contexto específico. En términos vyotskianos, el uso de los SCOBAs pretende que el alumno establezca conexiones, dentro de su ZDP, entre el *conocimiento científico* y el *conocimiento espontáneo*, en relación a una acción concreta.

Un aspecto particularmente interesante de los SCOBAs es su presentación visual. Podemos asumir que la presentación oral de los objetivos y contenidos al principio de una unidad didáctica no garantiza que el alumno tenga presente en todo momento a lo largo de la unidad qué está aprendiendo (contenidos) y para qué (uso funcional en su contexto específico). Por esta razón los SCOBAs recogen de forma gráfica en un esquema que les es presentado a los aprendientes al comienzo de la unidad y se les entrega en forma de fotocopia, de manera

que puedan tener siempre presentes los objetivos y los contenidos necesarios para realizar las tareas de aprendizaje. Es importante tener en cuenta la necesidad de que el aprendiente sea capaz de acceder visualmente a los objetivos y contenidos en el momento en que su proceso de aprendizaje individual así lo requiera.

A modo de ejemplo, mostramos el siguiente SCOPA (Yáñez Prieto 2008, en Lantolf 2008):

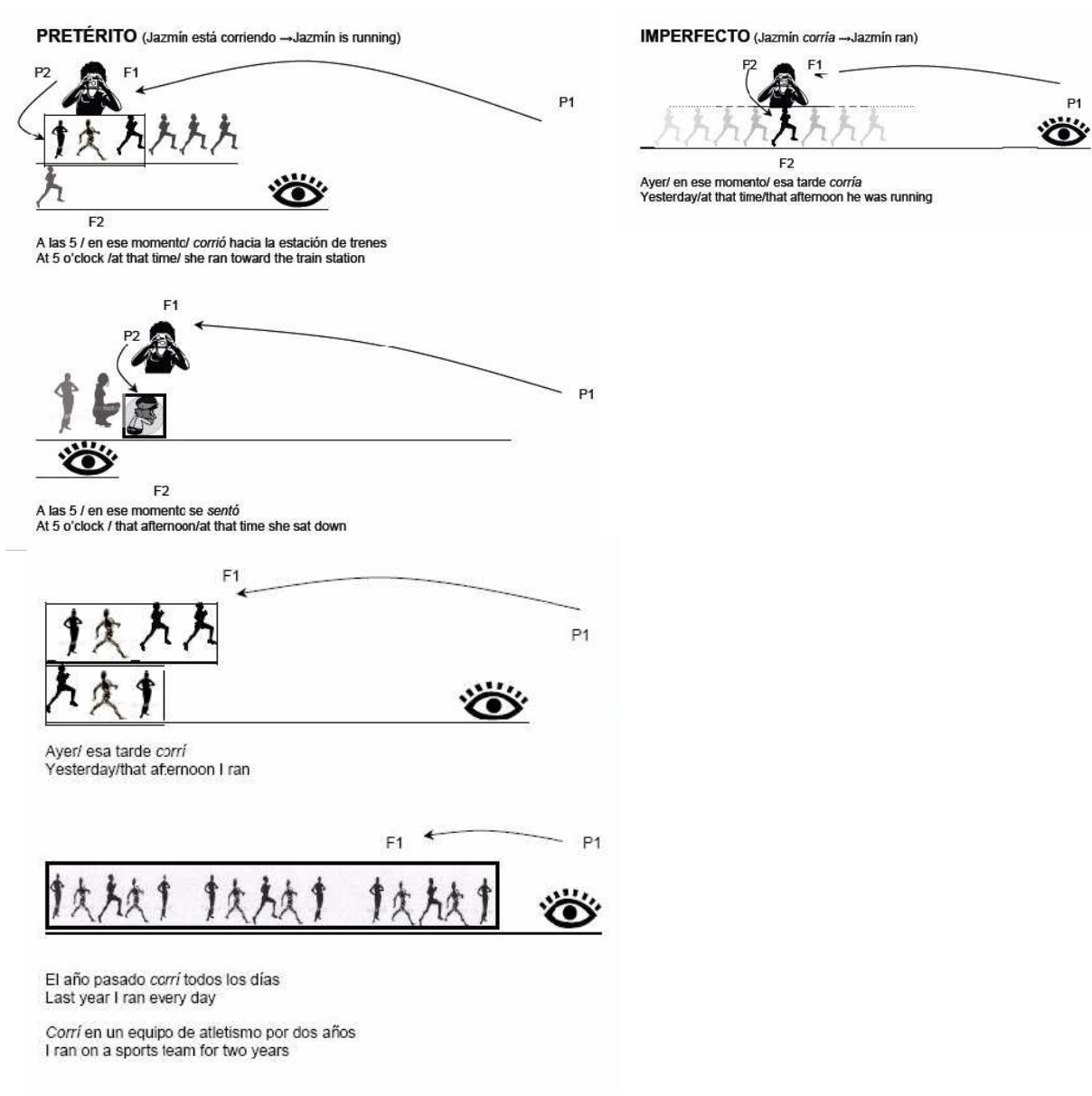


Figura 1: SCOPA para el aspecto verbal en español (Yáñez Prieto 2008, en Lantolf 2008).

Aunque no es una característica imprescindible de los SCOBAs, el modelo de Yáñez se apoya en elementos gráficos para sistematizar el aspecto verbal español. De esta forma, incorpora la perspectiva del hablante ante un evento o situación, apostando por una comprensión lo más completa posible del fenómeno lingüístico. Yáñez utilizó el SCOBAs como ayuda para la lectura y análisis de textos literarios, uniendo así el concepto (lingüístico) con la práctica (el uso de la lengua).

Los SCOBAs han sido desarrollados por los investigadores-docentes del grupo vygotskiano norteamericano (Negueruela 2003, en Esteve 2007b), y han sido llevados al aula en varias investigaciones. Haenen (2001) recoge algunas de ellas, afirmando que los beneficios del uso de esquemas de orientación han sido demostrados empíricamente por experimentos de diversos autores: Carpay (1974), por ejemplo, trabajó con una tabla diseñada para elegir la forma correcta de verbos en ruso; Mettes, Pilot y Roossink (1981) diseñaron esquemas para ayudar a los estudiantes a orientarse en la resolución de problemas en un curso de termodinámica; o Van Engen (1994) que usó esquemas como base para la enseñanza de la destreza motora de escritura en escuela primaria.

Negueruela (2003) llevó a cabo un estudio de una duración de dieciséis semanas en el cual documentó el proceso y los efectos de los SCOBAs en la producción de los estudiantes de un curso de español en un nivel intermedio de una universidad norteamericana. Negueruela, que era al mismo tiempo investigador y docente en dicho curso, hizo uso de un SCOBAs también acerca del aspecto verbal, que mostramos a continuación (Figura 2):

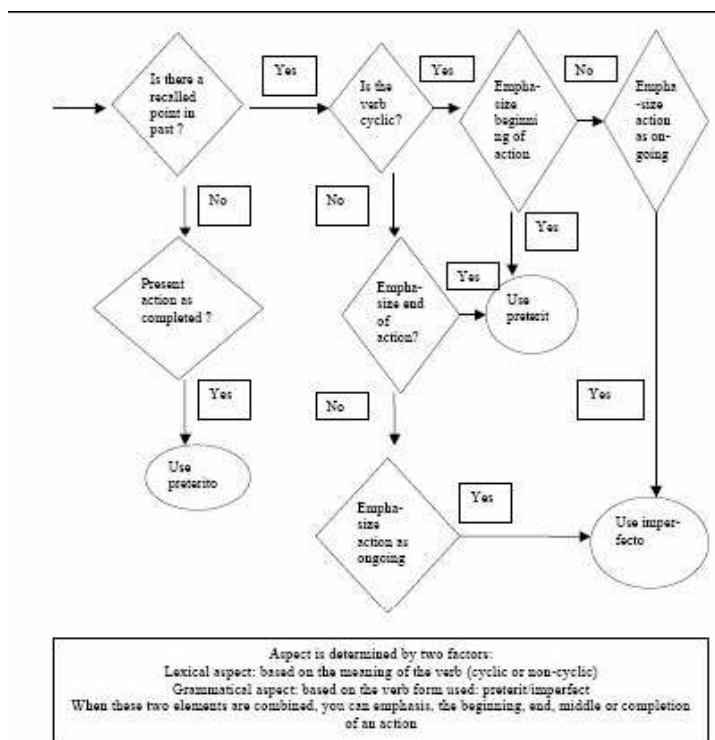


Figura 2: SCOPA para el aspecto verbal en español (Negueruela 2003, en Lantolf 2008).

Las conclusiones del estudio muestran cómo los estudiantes poco a poco fueron capaces de verbalizar sus graduales descubrimientos acerca del aspecto de los tiempos verbales, abandonando las reglas gramaticales simplificadas que tradicionalmente habían recibido en el aula, para interiorizar una mayor comprensión de los diferentes tiempos verbales en español, así como de las diferentes implicaciones de usar un tiempo u otro.

En el estudio de Negueruela, el SCOPA acompañaba a los estudiantes a modo de andamiaje visual a lo largo de todo el proceso, de manera que podían observarlo y acudir a él como ayuda para realizar las verbalizaciones en las que debían justificar el uso de los diferentes tiempos verbales. Según resume Lantolf (2008) acerca de esta investigación, los estudiantes, poco a poco, así como avanzaba la comprensión del concepto mostrado por el SCOPA, dejaban paulatinamente de recurrir a él, al tiempo que confiaban en la imagen ideal interna del mismo que se habían formado, mostrando así el proceso de interiorización y el avance de su ZDP.

2.1.5. Las pautas metacognitivas

La posibilidad de verbalizar las propias ideas, el “pensar en voz alta”, ha sido, como señala Monereo (1995), un recurso utilizado durante siglos por el ser humano en diversos contextos en los que el diálogo interior se ha convertido en una vía de comunicación intrapersonal y de pensamiento. Desde los diálogos filosóficos hasta la terapia psicoanalítica, se ha recurrido a ese ejercicio de conciencia reflexiva que se denomina como metacognición.

A partir de los años 80, la metacognición despertará el interés en el mundo de la educación, sobre todo a raíz de la aparición del constructivismo y de una preocupación por fomentar la participación activa de los aprendientes en el proceso de aprendizaje. Como señala Monereo (1995) a partir de esa década se definirán dos campos de estudio acerca de la metacognición:

1. Una perspectiva primordialmente evolutiva [...], en la que metacognición se asimila al conocimiento general que posee el alumno acerca de su cognición,
2. Una orientación educativa relacionada con la autorregulación que puede ejercer el alumno sobre sus operaciones mentales cuando realiza una tarea escolar.

Dentro de este marco surge una herramienta diseñada para promover un aprendizaje reflexivo y estratégico: las pautas metacognitivas. Son un instrumento (Monereo, 1995) del cual dispone el docente para transferir el control de los procesos cognitivos que tienen lugar en una tarea concreta al estudiante, favoreciendo así que interioricen o se apropien del significado de los contenidos curriculares tratados, para poder llegar a utilizarlos de manera independiente. Arumí (2006) plasma la herramienta en forma de guía escrita, pensada para que el alumno la utilice para la reflexión, y le guíe en la explicitación o verbalización de su propio proceso de aprendizaje relacionado con una actividad y una habilidad concretas. La autora plantea sus pautas como una serie de plantillas que proporciona a los estudiantes con preguntas acerca del proceso de producción de las diversas tareas, y también con cuestiones que le ayudan a verbalizar sus estrategias y planes de acción futuros.

Según Monereo (1998) las preguntas que se plantean en las pautas metacognitivas pueden ser vistas como guías de interrogación en las que el profesor ofrece modelos de preguntas para facilitar la reflexión del aprendiente sobre sus propios procesos cognitivos en la resolución de tareas concretas de aprendizaje. Esta función de modelo puede servir en un futuro para que los estudiantes confeccionen sus propias guías de interrogación. Es decir, que los propios estudiantes sean capaces de autoestimular el desencadenante de su reflexión.

En todo caso, los cuestionarios que conforman las pautas metacognitivas hacen que el docente pueda guiar la reflexión y estas, además, puedan proporcionarle una retroalimentación constante de los logros y dificultades de los aprendientes en cuanto a las distintas actividades de aprendizaje, y de la marcha general de la clase. Desde el punto de vista del alumno, la verbalización resultante del uso de las pautas metacognitivas ayuda a clarificar sus ideas acerca de los diversos retos con los que se enfrenta en el camino de su aprendizaje.

La variedad de plantillas y cuestionarios que pueden servir como pautas metacognitivas está delimitada en cuanto a cuatro ejes fundamentales (Ribas, 2003) que enmarcan las preguntas en su aplicación práctica, como son el (1) *objetivo de evaluación*, (2) *las formas de utilización* de la pauta, (3) *la relación de la pauta y su uso en el proceso* de aprendizaje, y (4) *el tipo de respuesta* que se espera de los alumnos. Todas estas variables hacen que las pautas y las preguntas que estas contienen varíen modificándose de acuerdo al contexto en el que nos encontremos.

Arumí (2006) señala además una serie de factores a tener en cuenta acerca del trabajo en el aula con pautas metacognitivas:

- La necesidad de integrar las pautas en la actividad puntual del alumno.
- La importancia de posibilitar la participación de todos los alumnos en la elaboración de las pautas.
- El trabajo conjunto con los resultados individualmente obtenidos con las pautas, o bien que el trabajo con las pautas sea grupal.
- La importancia de trabajar con las pautas periódicamente para que formen parte del material del alumno.

- la importancia de incluirlas en el currículum y que éstas aparezcan o sean mencionadas en todas las situaciones que se van dando en el aula.
- Promover el uso autónomo de las mismas, cuando ya se haya trabajado con ellas durante el tiempo adecuado.
- La importancia de incluirlas en un entorno de aprendizaje socioconstructivista en donde se co-construya el conocimiento y se fomente la autonomía.

Como ejemplo de pauta metacognitiva, presentamos a continuación un modelo de Esteve, propuesto y utilizado en una clase de alemán lengua extranjera que se presenta a los alumnos para la realización una tarea de comprensión lectora:

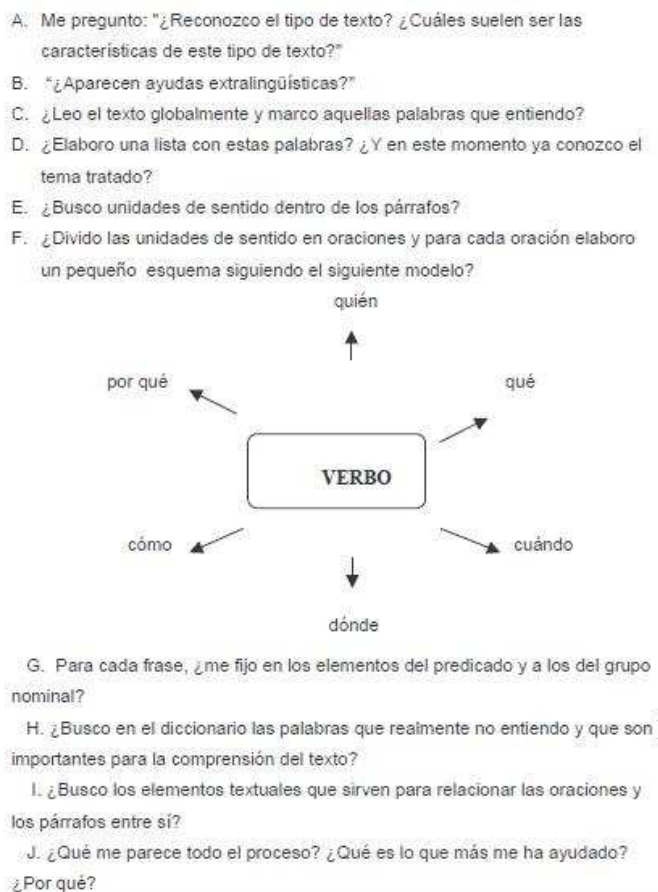


Figura 3: Pauta metacognitiva para realizar una tarea de comprensión lectora (Esteve 2003, en Arumí 2006).

2.1.6. *Los Word Walls o muros de palabras.*

En el área de lecto-escritura, el desarrollo del vocabulario ha sido desde hace décadas una preocupación en las aulas norteamericanas de primaria. De las muchas propuestas y actividades que se realizan a diario en el entorno educativo estadounidense para ampliar y afianzar el léxico de los niños, destacamos un elemento visual que encontramos especialmente interesante y que ha llegado a ser común en la mayoría de las aulas de las escuelas públicas de EE.UU. Se trata de los *Word Walls* o muros de palabras, herramientas de mediación que se presentan como grandes murales llenos de palabras desde un emplazamiento fijo en una de las paredes de la clase, de manera que se encuentran permanentemente al alcance visual de los alumnos, y que el profesor va completando o modificando de forma integrada con las actividades de aprendizaje. Basados en una perspectiva vygotskiana o socioconstructivista del desarrollo cognitivo, los *Word Walls* sirven de referencia o apoyo visual al discurso del profesor y, en su caso, al discurso compartido y dialogado entre docente y alumnos.

La propuesta pedagógica en la que se desarrollan los *Word Walls* (Green 1993) se plantea en entornos de educación primaria y secundaria, y habitualmente busca desarrollar estrategias de aprendizaje de léxico y ayudar a interiorizar el nuevo vocabulario que va surgiendo durante las sesiones. La propuesta de Green (1993) consiste en emplazar varios paneles en las paredes del aula con diferentes colores de fondo, en los que el profesor, de forma dialogada con los alumnos (en ocasiones se trata de un diálogo contingente y proléptico según descrito en el apartado 1.3.3.), va recogiendo el léxico de acuerdo a diferentes taxonomías (por su relación fonética, por familias de palabras, o por sus patrones ortográficos, entre otros ejemplos), a un tamaño que permita que cualquier alumno pueda leer las palabras independientemente del lugar del aula en que se encuentre. Cada panel se alimenta de léxico que ha surgido de las lecturas de clase, o de las listas de palabras que conforman los objetivos léxicos descritos para cada nivel.

Green no sólo utilizó sus *Word Walls* en las asignaturas de lecto-escritura, sino que amplió sus usos a todas las asignaturas del currículo de primaria. Los *Word Walls* servían a los estudiantes, entre otros usos, como diccionarios, como referencia ortográfica mientras

producían textos escritos, para reciclar contenidos de sesiones anteriores, como generadores de actividades de pre-calentamiento al comenzar las clases, o como actividades de cierre de las sesiones.

El uso de *Word Walls* de Green ha sido ampliamente desarrollado por Cunningham (1994, 1995, 1999), quien también ha desarrollado su uso en otras áreas curriculares y además ha adaptado este enfoque a diferentes entornos educativos donde por problemas de espacio o por las propias necesidades de los alumnos no era posible implementar los múltiples *Word Walls* de Green. El trabajo de Cunningham (1994) además hace hincapié en que no se trata de cómo sean expuestas las palabras en los *Word Walls*, sino que lo fundamental es que éstas sean vistas por la totalidad de los estudiantes del aula y que las palabras sean gradualmente añadidas a la lista para poder trabajar con ellas a lo largo de las sesiones.

Brabham y Villaume (2001) resumen las características principales de los *Word Walls*:

- Son recopilaciones de palabras que son apropiadas al nivel de los estudiantes.
- Las palabras se seleccionan por motivos pedagógicos específicos.
- Las recopilaciones de palabras son acumulativas. Es decir, se introducen nuevas palabras que se añaden a otras anteriormente tratadas.
- Las actividades y los diálogos que surgen en clase acerca de las palabras proporcionan andamiajes conversacionales que estructuran cómo los estudiantes usan las palabras.
- Los *Word Walls* sirven como andamiajes visuales que ayudan temporalmente al aprendiente en una lectura y escritura independiente.

En líneas generales el uso de *Word Walls* está generalizado en el ámbito educativo norteamericano y su uso sigue extendiéndose para múltiples propósitos. Brabham y Villaume (2001) recopilan una serie de diferentes usos, fruto de sus observaciones en aulas de primaria estadounidense en las asignaturas de lecto-escritura en lengua inglesa para nativos. Los autores descubrieron que algunos profesores los utilizan para facilitar el análisis de las palabras, otros para proporcionar modelos de patrones ortográficos en lengua inglesa, otros van construyendo el vocabulario necesario de sus unidades didácticas. Hay profesores que crean diferentes espacios para cada uno de los *Word Walls*, y otros que usan un único *Word*

Wall para diferentes propósitos. En suma, Brabham y Villaume (2001) dan noticia de una gran variedad de usos y de estrategias para trabajar con ellos, con diversas posibilidades de explotación, pero con el objetivo común de convertir los *Word Walls* en una referencia visual constante para favorecer la orientación, los componentes estratégicos de los aprendientes y su autonomía.

Un aspecto interesante desde una perspectiva socioconstructivista de los *Word Walls* es que suponen una herramienta interactiva para el desarrollo del vocabulario que no son efectivos por sí mismos, sino que lo son en función del andamiaje que prestan al discurso del profesor, y más específicamente, al discurso del aula donde a través de la conversación entre profesor y alumnos, el conocimiento es co-construido entre todos. Debido a esta característica, las posibilidades de uso en el aula son múltiples y variadas, en función de los objetivos, de la planificación y de la actuación del profesor. Como anota Wagstaff (1999) a este respecto, la clave está en seleccionar y extraer las palabras de contextos significativos: "Word walls are not simply for decor - they are useful works in progress built over time as words are harvested from meaningful contexts".

Cunningham (1999) coincide en subrayar el carácter interactivo de la herramienta: "A Word Wall is unproductive unless we are also doing the Word Wall". Brabham y Villaume (2001) se plantean la herramienta términos similares: el mero hecho de tener un *Word Wall* en clase no hace que éste sea automáticamente efectivo. Para que sean efectivos, se deben planear actividades que inviten a los estudiantes a desarrollar estrategias y que les hagan partícipes de la construcción del mismo:

"For word walls to be effective with beginning readers and writers, teachers must plan activities that invite students to develop deeper understandings of the relationships between letters and sounds and show them how to use word parts as springboards for reading and spelling other words"(Brabham, 2001).

De esta forma, una vez que se ha trabajado con un grupo de palabras específicas, éstas quedan expuestas temporalmente en los muros de palabras, de forma que funcionan como andamiaje visual que está disponible justo en el momento en que los alumnos, en su proceso de *interiorización* individual, necesitan recurrir a ellas, favoreciendo la orientación de los

alumnos con respecto a la actividad a realizar así como con respecto a la lengua, y consecuentemente fomentando su trabajo autorregulado.

2.2. Análisis de la reflexión propiciada por las diferentes herramientas.

Tras la descripción de las herramientas, a continuación presentamos un breve análisis, sin ánimo de ser exhaustivo, del tipo de reflexión que estas herramientas favorecen. Para llevar a cabo este análisis diferenciaremos la reflexión o toma de conciencia resultante con cada herramienta en cuanto a tres ejes que nos parecen especialmente interesantes: el *qué*, el *cómo* y el *cuándo*.

El *qué* comprendería el objeto de reflexión o foco de interés específico, es decir, sobre qué aspecto del proceso de aprendizaje reflexiona el alumno, o en cuanto a qué va a establecer conexiones. El objeto de reflexión puede ser muy diverso, dado que el proceso de aprendizaje supone un complejo entramado con diferentes dimensiones superpuestas: podemos contemplar la dimensión individual, social, cultural, cognitiva, metacognitiva, afectiva, motivacional, o simplemente la dimensión del contexto físico del aula. El aprendiente puede, por ejemplo, escribir en su diario de aprendizaje sobre si el ritmo de la clase le parece personalmente muy rápido o excesivamente lento; puede comparar dos cartas informales que él mismo ha escrito en dos momentos distintos y que están recogidas en su portafolio; puede revisar un texto escrito respondiendo a las preguntas de una pauta metacognitiva o puede simplemente dialogar con su profesor acerca de si una determinada palabra debe ser clasificada como formal o como coloquial en un *Word Wall*.

El *cómo* da cuenta del tipo de reflexión que la herramienta persigue, de la forma en que se acerca al proceso de aprendizaje. Será muy diferente la reflexión mediada a través de un diario de aprendizaje que el aprendiente ha de completar tras cada sesión de clase que la reflexión que se busca mediante el uso de pautas metacognitivas, durante la realización de la tarea. El *cómo* puede dar lugar a plantearnos múltiples preguntas acerca de la naturaleza de la actividad de reflexión, como por ejemplo acerca de si la iniciativa de uso de la herramienta

depende únicamente del alumno, si se requiere del profesor en algún momento (y en qué medida), o si es una responsabilidad compartida entre profesor y alumnos.

Una pregunta interesante puede ser hasta qué punto el recurso a la herramienta supone una interrupción, no realmente del proceso de aprendizaje, ya que este es un proceso cuyas fronteras son difíciles de delimitar, sino de las actividades habituales de aprendizaje (excluyendo aquí las que buscan expresamente la reflexión metacognitiva). Es decir, algunas herramientas habitualmente supondrán un verdadero paso atrás para ver el proceso “desde fuera” (Martín Peris 2007, definición de *aprender a aprender*), lo cual supone una interrupción temporal del mismo para permitirnos una visión panorámica, mientras que otras están diseñadas de manera que pueden llegar a formar parte de las mismas actividades, o en otras palabras, a estar integradas en los mismos procesos del aula. El uso de diarios de aprendizaje es un ejemplo del primer caso, mientras que el uso de los SCOBAS o de las pautas de aprendizaje puede ser un ejemplo de herramientas integradas en el proceso de aprendizaje.

El *cuándo* nos plantea una doble pregunta: *en qué momento* del proceso de aprendizaje aparece la reflexión y *con qué frecuencia*. El uso de portafolios de lenguas, por ejemplo, puede estar limitado a ciertas actividades de selección de documentos y reflexión al término de una unidad didáctica (aunque se puedan establecer grandes variaciones de utilización), mientras que otras herramientas, tales como los SCOBAs o las pautas de aprendizaje pueden ser utilizadas como referencia en multitud de ocasiones a lo largo de la unidad, dependiendo de las necesidades individuales de cada aprendiente.

Con ese triple eje en mente, el *qué*, el *cómo* y el *cuándo*, repasaremos brevemente las herramientas anteriormente mencionadas para intentar bosquejar el tipo de orientación que cada una de ellas fomenta:

El *diario de aprendizaje* busca una reflexión subjetiva y en cierta forma íntima y personal acerca de cualquier aspecto que aparezca en el complejo contexto de aprendizaje, en cualquiera de sus dimensiones. El objeto de reflexión puede estar previamente acotado o no por el profesor, y se busca que el aprendiente se detenga y reflexione sobre cómo va transcurriendo su proceso de aprendizaje, haciéndose más consciente del mismo y

proporcionando al mismo tiempo al profesor una valiosa retroalimentación acerca de las percepciones de los alumnos.

La reflexión puede realizarse -como su propio nombre indica- a diario o en todo caso periódicamente, habitualmente con posterioridad a las sesiones del aula. Es decir, el proceso de reflexión no suele estar integrado con las actividades de aprendizaje propiamente dichas, aunque es cierto que los diarios se pueden llevar a clase para ponerlos en común, comentarlos en grupo, etc.

Los portafolios de lenguas, y en concreto el *Portafolio Europeo de Lenguas* (PEL) busca una reflexión más panorámica, realizada con posterioridad a las actividades de aprendizaje, con la frecuencia que en principio planifique el docente, aunque posteriormente se puede traspasar esta responsabilidad al aprendiente. El objeto inmediato de reflexión son las propias actividades o productos finales resultantes, y se busca que el aprendiente realice una labor de selección y valoración de los mismos, y a través de ellos, de sus propias capacidades en un momento determinado, así como de su progreso a lo largo del tiempo. Aunque se han descrito actividades para trabajar con los portafolios en el aula, habitualmente no están integrados con las actividades de aprendizaje, sino que suponen una toma de distancia con respecto a las mismas.

Los *Schema for Orienting Basis of Action* (SCOBA) persiguen una toma de conciencia acerca de la totalidad de los aspectos necesarios para desempeñar con éxito una tarea específica, en términos de capacidades a desarrollar junto con todos los contenidos necesarios para alcanzar dicha capacidad: gramaticales, pragmáticos, léxicos, textuales o estratégicos. Se presentan al aprendiente de manera visual, generalmente en forma de fotocopia, previamente a la realización de la tarea, y éste recurrirá al SCOBA tantas veces como precise según sus propias necesidades, hasta que lo haya interiorizado y sea capaz de realizar la tarea de forma independiente. El SCOBA así utilizado pasa a formar parte de la misma tarea de aprendizaje, siendo una referencia constante a lo largo de la misma y conformando un andamiaje pedagógico personalizado.

De forma no muy diferente, las *pautas metacognitivas* buscan la auto-interrogación por parte del aprendiente acerca de aspectos específicos que se consideran fundamentales (bien

por parte del profesor o de los propios alumnos) para la correcta realización de la tarea concreta de aprendizaje. No son necesariamente exhaustivas como un SCOPA, pero de la misma manera pueden buscar la interrogación acerca de elementos textuales, gramaticales, pragmáticos, léxicos o estratégicos. El trabajo con pautas también implica que el aprendiente recurra a ellas en el momento que precise su proceso individual, y con la frecuencia que personalmente le resulta más conveniente, pudiendo también formar parte de las mismas actividades de aprendizaje, integrándose con ellas.

Como hemos indicado anteriormente, las *estrategias de aprendizaje* no son en rigor una herramienta que promueva la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, sino que para su desarrollo dicha reflexión sobre el proceso es necesaria. El foco en este caso es específicamente la forma en que se aprende, por lo que se anima a los alumnos a preguntarse sobre las estrategias de las que disponen y se les proponen otras nuevas, bien de forma aislada o integradas en actividades habituales de aprendizaje.

Por otro lado, las propias estrategias una vez el aprendiente las ha hecho suyas, o, en términos vygotskianos, las ha interiorizado, pueden facilitar su orientación con respecto su propio proceso de aprendizaje.

Los *Word Walls* o muros de palabras típicos de las escuelas de primaria norteamericanas no persiguen un acto de reflexión enormemente abstracto, sino que buscan una toma de conciencia o *awareness* inmediata acerca de aspectos concretos de las tareas a realizar. Como su propio nombre indica, típicamente se plantean como andamiaje para la interiorización de vocabulario. Mediante la exposición visual de las palabras y el discurso dialogado y compartido del profesor con los alumnos, se busca establecer entre las palabras las conexiones que más faciliten su comprensión e interiorización contextualizada: campos semánticos o temáticos, ortografía, etc. La toma de conciencia propuesta por los *Word Walls* está integrada con las actividades del aula, forma parte de ellas y no exige realmente una interrupción de las mismas para reflexionar. La frecuencia de uso podrá variar mucho de un caso a otro, dependiendo principalmente del diálogo que se establezca, liderado por el profesor pero al mismo tiempo abierto a la iniciativa de los alumnos.

Las características de la reflexión en las diversas herramientas se resumen en la siguiente tabla, en la que se ha prescindido de la enseñanza de estrategias de aprendizaje ya que, como hemos comentado anteriormente, esta enseñanza no se constituye en rigor como una herramienta concreta:

	QUÉ	CÓMO		CUÁNDO	
	Foco de interés de la reflexión	Tipo de reflexión	Integración en las actividades del aula	En qué momento	Con qué frecuencia
<i>Diarios</i>	Cualquier aspecto del proceso	Subjetiva, íntima y personal	No	Tras las sesiones de clase	Periódica (generalmente por sesión)
<i>PEL</i>	Principalmente productos completos, o muestras del proceso	Visión panorámica del proceso de aprendizaje	No	Tras la realización de tareas o selección de muestras	Periódica (según se completan las tareas se seleccionan muestras)
<i>SCOBA</i>	Todos los componentes necesarios para la tarea	Consulta de un <i>mapa</i> visual de la tarea	Si	Durante la realización de la tarea	La que requiera el alumno
<i>Pautas</i>	Selección de componentes necesarios (los más importantes)	Preguntas clave acerca de aspectos esenciales de la tarea	Si	Durante la realización de la tarea	La que requiera el alumno
<i>Word Walls</i>	Conexiones específicas: relaciones forma/significado	Establecimiento de relaciones y clasificaciones	Si	Durante los procesos del aula, en cualquier momento	Variable, generalmente iniciada por el profesor

Tabla 1: Análisis de la reflexión propiciada por las diferentes herramientas.

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA

A lo largo del capítulo anterior hemos desglosado brevemente algunas de las herramientas y actividades que se han llevado a cabo para fomentar la reflexión sobre la lengua y/o sobre el aprendizaje. En esta sección proponemos una nueva herramienta con los mismos objetivos, que diseñamos para su utilización dentro de un marco pedagógico socioconstructivista en el que el aprendizaje de lenguas se base en el enfoque por tareas y en el que la ayuda pedagógica se articula en torno a las secuencias de andamiaje ESETE.

La herramienta que a continuación presentamos, y a la que en adelante denominaremos *mural* es una herramienta de andamiaje visual que apoya el discurso compartido entre profesor y alumnos. Como el título de la presente memoria indica, es una herramienta que pretende desarrollar la conciencia lingüística y la conciencia del aprendizaje de lenguas (conciencia metacognitiva) para facilitar la orientación en el camino hacia la autorregulación del aprendiente de lenguas.

La idea original, su conceptualización y el posterior desarrollo de la herramienta ha sido fruto del trabajo en equipo entre la profesora Silvia López López y el autor de la presente memoria. Desde el primer esbozo en junio de 2008 en el Instituto Cervantes de Belgrado, la propuesta pedagógica en la que se integra se ha ido enriqueciendo con el tiempo y perfilando hasta lo que es ahora, en función de la reflexión como docentes, de la formación específica que como profesores de ELE hemos recibido, de la implementación informal de la propia herramienta, así como del inestimable apoyo teórico de Olga Esteve, tutora de la presente memoria de máster.

En este capítulo de la memoria exponemos el origen de la idea (apartado 3.1: Contexto de aparición), explicamos en qué consiste la herramienta así como sus posibles usos (3.2: La herramienta *mural*), y finalmente presentamos una propuesta de programación didáctica de una unidad concreta que en el futuro pudiera ser llevada a la práctica (3.3: Propuesta de integración de la herramienta *mural* en una secuencia ESETE).

3.1 Contexto de aparición

En este apartado contextualizaremos el origen del *mural* como herramienta de mediación. Para ello, comenzaremos exponiendo nuestra participación en el proyecto de pilotaje del PEL en el Instituto Cervantes de Belgrado (apartado 3.1.1.), en cuyo contexto se gestó la idea original.

De la participación en dicho proyecto extrajimos una serie de conclusiones acerca de las dificultades encontradas en la realización de actividades de reflexión metacognitiva (apartado 3.1.2.). La identificación de estas dificultades fue determinante, ya que supuso un motor para el desarrollo del *mural* como herramienta de reflexión y orientación.

Finalmente, en el apartado 3.1.3. (Conclusiones previas), exponemos nuestras creencias, totalmente subjetivas, acerca de la escasa orientación en cuanto a las tareas de aprendizaje de algunos alumnos en diferentes contextos de enseñanza basados en enfoques comunicativos. Estas reflexiones personales fueron determinantes en la gestión y desarrollo del *mural* como herramienta de orientación.

3.1.1. El proyecto de pilotaje del PEL en el Instituto Cervantes de Belgrado

Como indicábamos en la introducción del presente capítulo, la idea del *mural* nace a finales del curso académico 2007-2008 en el Instituto Cervantes de Belgrado, como producto del trabajo en equipo de Silvia López López y el autor de la presente memoria.

De marzo a junio de 2008 trabajamos en el Instituto Cervantes de Belgrado como profesores de español colaboradores, donde tuvimos la oportunidad de participar en el proyecto de centro *Hacia la autonomía del alumno: pilotaje de un sistema de evaluación conforme al MCER, centrado en el pilotaje del portafolio como instrumento de evaluación* (en adelante, *Hacia la autonomía del alumno*) junto al equipo de profesionales que, liderados por

Sandra Rivas Agúndez, jefa de estudios del centro, desarrollaba desde finales de 2006 el pilotaje e implementación del PEL en su contexto de aprendizaje particular.

La memoria de máster de Àngels Ferrer (2008: 54-56), una de las profesoras implicadas, recoge los orígenes del proyecto como pilotaje e implementación del PEL, así como una serie de reflexiones que llevaron al equipo a adaptar la idea original a las necesidades de sus alumnos, pasando del pilotaje del PEL propiamente dicho a considerar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje bajo un enfoque más amplio.

Las conclusiones del proyecto no se han publicado todavía, aunque también viene recogido en la memoria de máster de Marina Cruz Montes (2007):

La experiencia en el centro de Belgrado lleva dos años de trayectoria, centrada fundamentalmente en los niveles de A1 y A2 del MCER y está obteniendo buenos resultados. El apoyo a los profesores participantes en el proyecto parece bastante fuerte, pues ha existido una importante atención a la formación, investigación y colaboración entre los docentes gracias a reuniones periódicas y a un blog⁹ especialmente creado para el proyecto en el que se pueden compartir experiencias y hacer sugerencias. En las reuniones, en talleres o por Internet, se han realizado reflexiones sobre el trabajo y han mostrado sus resultados. Esto les ayuda a mejorar y les motiva a continuar con el proyecto.

La descripción de Marina Cruz (2007) destaca el alto grado de motivación de los profesores que se implicaron en el proyecto y personalmente podemos dar fe de ese momento de entusiasmo y energías con el que se afrontó todo el trabajo que supuso el pilotaje del PEL. En concreto tomamos parte en el proyecto participando en las últimas reuniones del curso 2007/08.

El proyecto de centro *Hacia la autonomía del alumno* suponía la implementación y adaptación del PEL como instrumento formativo y evaluador al contexto particular del IC de Belgrado. El pilotaje se llevó a cabo en varios cursos del nivel A1 del MCER, por diferentes profesores que iban compartiendo sus resultados a través del blog anteriormente indicado, así como en diferentes reuniones periódicas.

⁹ <http://portfolioenbelgrado.wordpress.com/>

La adaptación del portafolio de lenguas a la realidad de los estudiantes serbios del centro con sus diferentes cursos y niveles, en su doble objetivo formativo y evaluador, supuso un doble reto: por una parte, se trataba de introducir el portafolio, un elemento nuevo y complejo en el aula, y ayudar a superar las creencias sobre el aprendizaje que los alumnos serbios poseían al proceder de entornos educativos tradicionales. Para ello se prepararon a lo largo del curso diversas actividades de sensibilización en las que se pretendía acercar al alumno a la filosofía del PEL. El objetivo era desarrollar la conciencia metacognitiva y la reflexión sobre el proceso aprendizaje como paso previo a la introducción del portafolio:

No obstante, a pesar de que los resultados obtenidos en esa primera fase no eran malos, no tardamos en percatarnos de que llevar a clase un documento y una metodología semejantes no era tarea fácil. Fue entonces cuando nos dimos cuenta de que el PEL no era simplemente un documento certificativo, sino que el elemento pedagógico y formativo tenía un peso importante que era fundamental integrar en el aula. (Ferrer 2008: 54)

Antes que llevar el documento original al aula creemos que es necesario sensibilizar al alumno con la filosofía de la reflexión sobre su proceso de enseñanza/aprendizaje. (Reflexión en el blog del proyecto¹⁰, 27-10-2007)

Los resultados obtenidos con el portafolio, y en la línea del curso anterior, han sido positivos. Ahora bien considero fundamental la elaboración de actividades lúdicas de sensibilización para introducir el portafolio en todos sus elementos. Pero no sólo eso, sino que hay que mantener cierta constancia y retroalimentación sobre la filosofía del proyecto (autonomía, autoevaluación, trabajo cooperativo, proceso cíclico de aprendizaje,...) y que los/as alumnos/as sean conscientes de esto. (Informe de portafolio, 13-06-07. Puede consultarse en el blog del proyecto indicado anteriormente).

Por otra parte, el portafolio debía ser un instrumento evaluador, y gran parte del trabajo del proyecto se dedicó a la creación de plantillas con los criterios de evaluación de cada unidad didáctica programada. En concreto, las últimas reuniones a las que asistimos se centraron en la elaboración y modificación de dichas plantillas, y en el diseño de actividades de reflexión que permitieran a los alumnos identificar los componentes lingüísticos que iban

¹⁰ <http://portfolioenbelgrado.wordpress.com/>

necesitando en las diferentes tareas y realizar las conexiones con sus correspondientes descriptores funcionales.

Mostramos la propuesta final de plantilla de evaluación que publicaron en el blog del proyecto (anexo 1), y que fue el resultado de la combinación de tres propuestas de diferentes equipos de trabajo. El documento se acompañaba de una serie de fichas recortables con los contenidos de aprendizaje (anexo 2), y una guía que especificaba el uso del documento en el aula.

En la plantilla propiamente dicha (anexo 1) se presentan una serie de columnas que organizan y desglosan los objetivos y contenidos de aprendizaje, junto con otras que tienen una función fundamentalmente autoevaluatora. La primera columna clasifica las funciones comunicativas de la unidad didáctica bajo el epígrafe *Soy capaz de*; mientras que la segunda columna, denominada *Necesito saber*, debía completarse con los recursos lingüísticos exigidos por cada una de las funciones explicitadas. Con el objetivo de ilustrar estas dos columnas, aparece a continuación otra para alojar ejemplos de lengua de cada apartado. Las dos últimas columnas tienen el propósito de fomentar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, sirviendo de base para una evaluación compartida entre profesor y alumno: la antepenúltima busca la autoevaluación del alumno, orientándolo en una introspección a través de preguntas similares a las utilizadas en las plantillas de pautas metacognitivas; y la última estaba reservada a la retroalimentación o punto de vista del docente acerca de la consecución de los objetivos de la unidad.

En cuanto a su uso en el aula, la plantilla se planteó como un documento que sirviera de referencia en diversos momentos de la unidad didáctica, aunque su pilotaje se centró en la realización de una actividad específica de reflexión una vez terminada la unidad didáctica y realizada la tarea final. Fundamentalmente esta actividades consistía en el establecimiento de conexiones entre los objetivos funcionales y los contenidos de aprendizaje (principalmente lingüísticos, aunque también se incluían contenidos estratégicos), bien escribiendo o bien mediante la colocación de fichas (anexo 2) en las correspondientes casillas de la plantilla.

Tras el trabajo de elaboración de las plantillas de evaluación, algunos de los profesores del IC de Belgrado procedieron a su pilotaje en el aula. Del pilotaje de las plantillas se obtuvo

gran cantidad de información que resultó de gran ayuda para la evolución del proyecto, conformando una base empírica sobre la que basarse para realizar modificaciones y tomar nuevas decisiones. Los primeros resultados reforzaron las expectativas puestas en el proyecto, aunque al mismo tiempo pusieron de relieve ciertas dificultades. Detallamos algunas de estas dificultades en el siguiente apartado.

En este contexto, como asistentes a las últimas reuniones del proyecto durante el año académico 2007/2008, y tras los primeros resultados y dificultades en la experiencia de llevar a la práctica las plantillas diseñadas por el equipo de IC Belgrado, comenzamos a diseñar una nueva plantilla que sería el germen de la herramienta *mural*. Antes de su presentación, en el siguiente apartado recopilaremos las conclusiones del equipo del proyecto y las dificultades con las que se encontraron.

Como cierre de este apartado en el que situamos el contexto de aparición de la herramienta propuesta, merece la pena mencionar que el proyecto *Hacia la autonomía del alumno* no ha dejado de desarrollarse y reelaborarse en virtud de la ya muy amplia experiencia adquirida en el aula y del ingente trabajo realizado por el equipo participante. Sobre esta experiencia directa con el uso del portafolio en su contexto de enseñanza-aprendizaje específico con alumnos serbios, se ha basado la toma de multitud de decisiones con el fin de mejorar la eficacia y viabilidad del mismo, hasta el punto de que el uso del portafolio propuesto supone un proyecto sólido y muy perfilado, que ha recorrido un largo camino desde el proyecto original en general y del PEL en particular.

Actualmente el portafolio ha dejado de ser un proyecto de pilotaje para pasar a convertirse en un instrumento clave tanto a nivel formativo como evaluador en el Instituto Cervantes de Belgrado. Originalmente pilotado exclusivamente en los cursos de nivel inicial, en la actualidad está siendo utilizado en todos los cursos de los niveles A1, A2 y B1, y se está en la fase de planificación para extenderlo al resto de los cursos.

3.1.2. Dificultades para el desarrollo de la reflexión metacognitiva

La aplicación práctica en el aula de forma experimental de los instrumentos y procedimientos desarrollados por el equipo del proyecto *Hacia la autonomía del alumno* del IC de Belgrado, proporcionó una gran cantidad de valiosa información, que incluye tanto resultados positivos como la identificación de dificultades a tener en cuenta.

Una de las primeras dificultades identificadas por los profesores, tal y como se compartió en las reuniones, fue la dificultad que experimentaron muchos de los alumnos para realizar la actividad de reflexión con las plantillas de evaluación tras la tarea final, según los términos detallados en el apartado anterior. Algunos de los docentes sostenían que la actividad había resultado demasiado abstracta y que las conexiones entre objetivos funcionales y contenidos de aprendizaje no siempre resultaban evidentes por sí mismas, aun tras haber realizado todas las actividades de aprendizaje relacionadas. En el blog del proyecto se recoge una reflexión en este sentido:

Estimados compañeros: Esta semana he estado probando la actividad de los criterios de evaluación de la unidad 5 del A1, y no me ha salido por varias razones [...]. Por una parte, pienso que soy capaz de relacionar algunos objetivos y contenidos únicamente porque conozco la unidad del manual, pero no porque vea una unión directa. (Blog del proyecto, 14 de abril 2007)

También se puso de manifiesto que la realización de actividades específicas de reflexión pueden llevar a cortar el ritmo del proceso de aprendizaje, pudiendo llegar a percibirse como una traba en lugar de como la ayuda al mismo, fin con el que han sido diseñadas:

La jornada de reflexión y puesta en común se hace algo espesa. Hay que elaborar un documento que, en clave de autoevaluación de toda la unidad, les permita evaluar su tarea sin que corte mucho el ritmo de la clase. (Informe de portafolio en el blog del proyecto, 13-06-07)

Las reflexiones son necesarias, pero a través de documentos y preguntas que no desatengan el ritmo del aula y que no centralicen en esto el aprendizaje. (Informe de portafolio en el blog del proyecto, 13-06-07)

Otro riesgo importante que se identificó en esta fase fue el de la saturación. Como se puso de manifiesto, si los aprendientes perciben un exceso de reflexión metacognitiva y viven las actividades de reflexión como una “carga”, puede resultar claramente contraproducente, pudiendo llegar a provocar rechazo a las mismas:

Hay que evitar sobrecargar de actividades de reflexión el aula. Las actividades sencillas han tenido mejor acogida por dos razones: obtienes la sensación de competencia y progreso, y el alumno/a consigue ser más autónomo y menos dependiente del resto de la clase. (Informe de portafolio en el blog del proyecto, 13-06-07)

Varios de los profesores participantes en el proyecto sacaron este hecho a la luz en las reuniones, previniendo contra el riesgo de saturación. Una consecuencia directa de esta preocupación fue la eliminación de las dos últimas columnas de la plantilla (anexo 1), relativas a la evaluación compartida entre profesor y aprendiente (la primera de las cuales estaba destinada a la verbalización de las reflexiones del alumno para cada objetivo funcional y la segunda a la correspondiente retroalimentación del docente). Aunque potencialmente muy provechosa, la actividad de completar dichas columnas resultó en cierto modo tediosa para los alumnos, que acusaban un exceso de actividades de reflexión y tendían a evitarla.

El equipo de pilotaje ya había identificado con anterioridad -de hecho desde el mismo principio del proyecto- el rechazo de los estudiantes ante lo que estos consideraban como un exceso de actividades de reflexión. En ese sentido, Ferrer (2008: 54) habla de “algunos comentarios hechos por los estudiantes acerca de lo poco interesante que resultaba pasar horas y horas rellenando los diferentes apartados y categorías del PEL.”

Otras reflexiones de los profesores apuntaban al carácter insuficiente de la realización de actividades puntuales y aisladas, sin formar parte de una dinámica constante: "El concepto de la autoevaluación, siendo plenamente provechoso, necesita de continuo input durante el curso y constancia por parte del profesor." (Informe de portafolio en el blog del proyecto, 13-06-07)

Asimismo, se identificó el peligro de que las actividades pudieran llegar a percibirse como rutinarias y mecánicas:

Al final del curso las actividades de autoevaluación perdían su sentido, por resultarle a los/as alumnos/as mecánicas y recurrentes. En muchos casos las respuestas no se ajustaban a lo

que el/la alumno/a sabía realmente con lo que perdía sentido y objetividad. (Informe de portafolio en el blog del proyecto, 13-06-07)

Es importante cambiar las velocidades de la clase con documentos, dinámicas y actividades de diversa naturaleza, aunque sea para trabajar el mismo tipo de estrategias: documentos con formatos diferentes, trabajar unas destrezas por encima de otras, dinámicas de grupo,... evitar sistemas mecánicos y repetitivos tanto en la forma como en el contenido." (Informe de portafolio en el blog del proyecto, 13-06-07)

En resumen, como participantes en el proyecto en aquel momento concreto, nuestra percepción era que las dificultades con las que nos encontrábamos eran las siguientes:

- Las actividades de reflexión y relación de objetivos funcionales con los contenidos de aprendizaje pueden resultar *excesivamente difíciles* de realizar para muchos de los alumnos.
- Este tipo de actividades puede resultar *demasiado abstracta*, ya que no se han trabajado antes suficientemente los objetivos funcionales y no están familiarizados con ellos.
- Las actividades específicas de reflexión pueden *cortar el ritmo* del aula.
- Estas mismas actividades pueden resultar *tediosas de realizar* para los alumnos.
- Se puede potenciar un efecto de *sobrecarga metacognitiva* en los alumnos, con el consiguiente rechazo.
- Dejar el peso de la reflexión en actividades puntuales en cada unidad didáctica parece *insuficiente* para alcanzar los objetivos.

Fue en gran medida la reflexión en torno a estas dificultades, así como la necesidad de superarlas la que propició el desarrollo del *mural* como herramienta de mediación y andamiaje para fomentar la conciencia metacognitiva y la orientación del alumno, tal y como detallamos en el apartado 3.2.

Por su parte, otros estudios, tales como el denominado *Diseño y estudio de la incidencia de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas*

extranjeritas en contexto universitario (Esteve 2007a), parecen avalar las reflexiones de los participantes en el proyecto *Hacia la autonomía del alumno* en cuanto a la identificación de dificultades para desarrollar la conciencia metacognitiva.

Es interesante destacar que algunos resultados de este estudio (op. Cit.) coinciden claramente con las dificultades anteriormente señaladas. En concreto, en cuanto a la recepción por parte de los aprendientes de la reflexión explícita metacognitiva no contextualizada. Según el informe del citado estudio, se percibe un “rechazo patente de la reflexión explícita sobre el aprendizaje si ésta no se inserta en tareas de aprendizaje en las que los estudiantes tienen que utilizar la lengua (en tareas de producción, pero también en tareas metalingüísticas o de ‘conciencia lingüística’).”

En la misma línea, los resultados obtenidos por el mismo estudio (Esteve 2007a) acerca de las pautas metacognitivas indican que estas no son significativas para los aprendientes si su uso no está integrado con los procesos del aula:

Las pautas metacognitivas pueden también adoptar formas muy diversificadas y pueden utilizarse en diferentes momentos o fases de las actividades. **Se ha hecho patente a lo largo de la investigación que, adopten la forma que adopten, no parecen ser significativas para los alumnos si no van ligadas a actividades de aprendizaje concretas.**¹¹ (Esteve 2007a)

El citado estudio, del que aportamos más detalles en el apartado 1.3.2. de esta memoria, concluye destacando la necesidad de integrar la reflexión y por tanto los instrumentos que la fomentan tanto con los procesos pedagógicos habituales en el aula, como con el discurso del profesor.

Estas conclusiones son claves para nuestra propuesta pedagógica, que se basa en la integración de la reflexión sobre la lengua y sobre el aprendizaje con las actividades de aprendizaje habituales en el aula, mediante la articulación, dentro del enfoque por tareas, de la ayuda o andamiaje pedagógico, por un lado, a través de las secuencias didácticas ESETE y por otro, a través del uso del *mural*, herramienta de mediación que presentamos en esta memoria de máster y que explicamos en detalle en el apartado 3.2.

¹¹ En negrita en el original

3.1.3 Conclusiones previas

De forma adicional al apartado anterior sobre las dificultades halladas para el desarrollo de la reflexión metacognitiva en los aprendientes, nos gustaría aportar una breve reflexión personal de naturaleza totalmente subjetiva, únicamente basada en la experiencia propia en el aula y el intercambio de percepciones con otros docentes, intercambio por otro lado no recogido sistemáticamente y cuyas conclusiones en absoluto se conciben ni se presentan en la presente memoria como generalizables.

Con las debidas reservas, no queríamos dejar pasar la oportunidad de exponer una percepción que ha influido notablemente en la gestación y desarrollo del *mural*. Dicha percepción afecta a la aplicación práctica del enfoque por tareas según nuestra experiencia particular en diversos países y diferentes contextos de enseñanza.

El enfoque por tareas aporta en principio un contexto de uso de la lengua claro y evidente por sí mismo, así como un hilo conductor evidente en la secuencia de tareas capacitadoras en el transcurso hacia la tarea final, y en definitiva debería favorecer la orientación del aprendiente en un proceso de aprendizaje holístico y analítico, en el que se parte de la lengua en uso y del significado global para analizar contenidos concretos de aprendizaje y posteriormente volver a actividades de uso de la lengua en las que el aprendiente puede manipular los contenidos de aprendizaje en función de unas intenciones comunicativas determinadas.

Nuestra impresión es que en muchas ocasiones en su aplicación práctica al aula los alumnos no son siempre conscientes del porqué de las tareas que realizan, aunque confíen en el profesor o en la institución educativa y piensen que están aprendiendo. El aprendiente no siempre es capaz de orientarse en una unidad didáctica concreta y el hilo conductor que lleva a la tarea final le resulta en cierta manera opaco, entendiendo por *opacidad* la ausencia de transparencia que haría evidente las razones y motivaciones específicas de una tarea concreta de aprendizaje.

Las razones de este fenómeno escapan a los conocimientos del autor y por supuesto a las pretensiones de la presente memoria de máster. Es posible que se deba a una serie de diversas circunstancias, tales como la pericia del profesor a la hora de presentar la tarea final y de mantener la motivación a lo largo de la unidad didáctica; es posible que influya la extensión en el tiempo de las unidades didácticas, que pueden alargarse durante semanas (en un típico curso extensivo de cuatro horas de clase por semana, una unidad didáctica que requiera 12 horas de preparación para la realización de la tarea final puede desarrollarse a lo largo de tres semanas completas o incluso más en ocasiones).

Por otro lado también es cierto que la mayoría de los aprendientes provienen de entornos de enseñanza tradicionales, donde están acostumbrados a orientarse en secuenciacines puramente lingüísticas y sumativas, típicas de enfoques sintéticos, por lo que sus referentes habituales de orientación están enmascarados en un enfoque que prima el significado frente a la forma. Es posible que por la misma razón ciertas actividades basadas en la interacción se perciban únicamente como actividades lúdicas y no como actividades capacitadoras enmarcadas claramente en una secuencia previa a una tarea final. También explicaría las reticencias de algunos alumnos a los enfoques comunicativos, así como su insistencia en recibir referentes gramaticales, ante los que no tienen dificultades para orientarse.

En cualquier caso, la percepción de que el aprendiente podría beneficiarse de una mejor orientación que conecte clara y continuamente (aunque sin necesidad de interrumpir el proceso de aprendizaje ni recurrir a profundas reflexiones) las actividades de aprendizaje con los contenidos lingüísticos, y estos a su vez con los objetivos funcionales que se extraen directamente de una tarea comunicativa, ha influido claramente en el desarrollo del *mural* como herramienta de mediación y andamiaje para favorecer la orientación del alumno ante la lengua y en los procesos de aprendizaje que se dan en una unidad didáctica concreta basada en el enfoque por tareas.

3.2. La herramienta mural

Antes de describir en detalle en qué consiste la herramienta y los usos propuestos de la misma en el aula, procederemos a aclarar algunos detalles acerca de su concepción, así como acerca de la elección del término *mural* para su denominación.

La herramienta *mural* surge de la combinación de algunos de los elementos de la plantilla de criterios de evaluación del IC de Belgrado de la que hablábamos en el apartado 3.1.1. (anexo 1), junto con algunas características propias de los *Word Walls* norteamericanos (ver apartado 2.1.6.), cuyo uso habíamos tenido la oportunidad de observar en nuestro paso por las *Chicago Public Schools* (EE.UU), donde trabajamos durante tres cursos escolares como docentes de ELE. Nuestra propuesta, consistía en la ampliación de una plantilla modificada hasta tener un metro de ancho como mínimo, o en todo caso hasta que tenga las dimensiones suficientes como para se puedan leer sus contenidos desde cualquier punto del aula. Esta plantilla o *mural* se colocaría en un emplazamiento preeminente en una pared del aula, tal como sucede con los *Word Walls*. De este modo, la plantilla pasa de ser un documento en formato DIN-A4 individual, sólo poseído por el alumno, para convertirse en un documento común que se elabora y comenta entre el profesor y los alumnos, y esta siempre presente a lo largo de la unidad didáctica.

Para su denominación se barajaron varios nombres: en un principio elegimos la denominación *muro* y de hecho así es como apareció publicada la propuesta en el blog¹² que recopilaba toda la información del proyecto *Hacia la autonomía del alumno*, y como se presentó al equipo docente del IC de Belgrado. El nombre *muro* es una de las palabras que componen el término *Word Wall* en su traducción al español, y por otro lado hacía referencia a su disposición en las paredes del aula. Tras un tiempo en el que se denominó con este término, tras presentar nuestro proyecto de memoria de máster en la Universidad de Barcelona a la Dra. Cristina Ballesteros, seguimos su sugerencia de cambiar la denominación a un término que mantiene el significado deseado pero unas connotaciones más positivas: *mural*.

¹² <http://portfoliobenbelgrado.wordpress.com/>

De esta manera el cambio nos permitía jugar de nuevo con la traducción de los *Word Walls* y sugerir la idea de un documento que pende de las paredes del aula y que recopila información relevante del desarrollo de las clases, al tiempo que supone un andamiaje o punto de apoyo para el discurso compartido del aula, así como para la actuación pedagógica del profesor.

El término *mural*, transmite mucho mejor que el de *muro* la idea de elemento visual de grandes dimensiones expuesto a los ojos de todos. Es un documento público y compartido, que, al igual que los murales pintados, puede ser realizado en común.

En el apartado 3.2. procederemos a describir en detalle en qué consiste el *mural* y cuáles son sus componentes (apartado 3.2.1: Descripción de la herramienta *mural*). Posteriormente expondremos una tipología de usos propuestos, tanto los concebidos como usos básicos (apartado 3.2.2.) como los adicionales (apartado 3.2.3.). En el apartado siguiente (3.2.4.) hacemos un repaso de los principales cambios que ha sufrido la herramienta en virtud de los pilotajes informales de la misma en el aula, para finalizar con varias propuestas de alternativas al *mural* en el aula de ELE (apartado 3.2.5.).

3.2.1. Descripción de la herramienta mural.

Como hemos señalado en apartados anteriores¹³, es a raíz de las dificultades surgidas durante el pilotaje de las plantillas de evaluación por parte del equipo del IC de Belgrado en su proyecto *Hacia la autonomía del alumno* durante el curso académico 2007-2008, cuando comenzamos a desarrollar la herramienta *mural*, con el objetivo de superar dichas dificultades.

En este punto, propusimos en una de las reuniones del proyecto una versión y un modelo de utilización diferente de las plantillas de evaluación, que generaría nuevas formas de explotación y nuevos protocolos de actuación en el aula vertebrados por el discurso dialogado y la co-construcción de conocimiento.

¹³ Véase Apartado 3.1.2.

La propuesta modificaba algunos elementos de las plantillas originales. Una novedad significativa era la inclusión de la tarea final, redactada escuetamente y en término sencillos pero de forma completa, de manera que muestre permanentemente la actividad de uso de la lengua que da un contexto concreto a la unidad didáctica. También prescindía de las dos columnas de evaluación presentes en el anexo 1 (que ya habían sido desestimadas por el equipo del proyecto *Hacia la autonomía del alumno*).

La modificación más gráfica consistía en ampliar considerablemente el formato del documento y colocándolo en un emplazamiento fijo de la clase para poder recurrir a él constantemente, funcionando a modo de *mapa* orientativo de la unidad didáctica y sirviendo de referencia común para el discurso compartido del aula

En la actualidad, podemos definir el *mural* como una herramienta de mediación y de apoyo al discurso compartido entre profesores y alumnos, que a modo de andamiaje visual, recoge las conexiones puestas de relieve en el aula entre la tarea final, los objetivos funcionales, sus correspondientes contenidos lingüísticos y ejemplos concretos de uso, facilitando así la orientación de los aprendientes a lo largo de la unidad didáctica.

En otras palabras, el *mural* sirve de *mapa* de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas, donde, a través de una conversación que implique a todos, señalar las relaciones entre significado y forma en contextos de uso concretos.

El objetivo que persigue es intentar hacer más transparente para los aprendientes tanto la lengua meta como el proceso de aprendizaje, para favorecer así su orientación en la realización de las actividades de aprendizaje, y fomentar así una mayor autorregulación y, en definitiva, un aprendizaje más eficaz. De esta forma, estamos trabajando tanto en la *ZDP comunicativa* del aprendiente, la que da cuenta del desarrollo de su competencia comunicativa, como en su *ZDP metacognitiva*.

La Tabla 2, a continuación, contextualiza el *mural* entre otras herramientas diseñadas para facilitar la reflexión de los aprendientes sobre la lengua y el aprendizaje, herramientas que hemos tratado en más detalle en el capítulo 2. Como puede observarse, el *mural* comparte características de un SCOPA en cuanto al tipo de reflexión sobre la lengua que se persigue, de


carácter sistemática y orientativa, junto a características de uso similares a los *Word Walls*, en la que la herramienta supone un andamiaje visual que apoya al discurso compartido del aula.

Otro aspecto remarcable del *mural*, compartido con otras herramientas, es el hecho de que aspira a integrarse con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula, es decir, su utilización no supone la interrupción de las actividades de aprendizaje habituales, sino que pretende formar parte de las mismas de forma natural.

	QUÉ	CÓMO		CUÁNDO	
	<i>Foco de interés de la reflexión</i>	<i>Tipo de reflexión</i>	<i>Integración en las actividades del aula</i>	<i>En qué momento</i>	<i>Con qué frecuencia</i>
<i>Diarios</i>	Cualquier aspecto del proceso	Subjetiva, íntima y personal	No	Tras las sesiones de clase	Periódica (generalmente por sesión)
<i>PEL</i>	Principalmente productos completos, o muestras del proceso	Visión panorámica del proceso de aprendizaje	No	Tras la realización de tareas o selección de muestras	Periódica (según se completan las tareas o se seleccionan muestras)
<i>SCOA</i>	Todos los componentes necesarios para la tarea	Consulta de un <i>mapa</i> visual de la tarea	Si	Durante la realización de la tarea	La que requiera el alumno
<i>Pautas</i>	Selección de componentes necesarios (los más importantes)	Preguntas clave acerca de aspectos esenciales de la tarea	Si	Durante la realización de la tarea	La que requiera el alumno
<i>Word Walls</i>	Conexiones específicas: relaciones forma/significado	Establecimiento de relaciones y clasificaciones	Si	Durante los procesos del aula, en cualquier momento	Variable, generalmente iniciada por el profesor
<i>Mural</i>	Conexión entre tarea final, objetivos funcionales, contenidos de aprendizaje y significado	Conexión de significado, función y forma en un contexto concreto	Si	Durante el proceso del aula, en cualquier momento	Variable, generalmente iniciada por el profesor. La que requiera el discurso compartido

Tabla 2: Contextualización del *mural* en cuanto a otras herramientas de fomento de la reflexión.

A continuación mostramos un modelo de *mural* diseñado para cubrir los contenidos de una unidad didáctica concreta (Figura 4). Como comentábamos anteriormente, la presente propuesta pedagógica contempla la herramienta dentro de un marco pedagógico socioconstructivista en el que las unidades didácticas se diseñan siguiendo una enseñanza de la lengua basada en tareas y la ayuda pedagógica se estructura en cuanto a secuencias de andamiaje ESETE. Esta propuesta de *mural* que presentamos está diseñada para la consecución de la tarea final “contestar una carta de un amigo diciéndole qué hacemos un día normal y dándole consejos”, que corresponde a la tarea final de la unidad 5 de los cursos del nivel A1 del Instituto Cervantes de Belgrado:



Tarea 5
Un día normal

Vamos a contestar una carta de un amigo diciéndole qué hacemos un día normal y dándole consejos.

	Puedo...	Necesito...	Por ejemplo
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			

Figura 4 – Propuesta de *mural* para la Unidad 5 del nivel A1 del MCER del Instituto Cervantes de Belgrado.

La herramienta *mural* está diseñada como una tabla de tres columnas, encabezada por el título de la unidad y la descripción de la tarea final (en el ejemplo puede observarse también el logotipo del Instituto Cervantes, en cuya sede de Belgrado se nos dio la posibilidad de realizar

un pilotaje informal de la herramienta), junto con una columna de casillas circulares en el margen izquierdo de la primera columna de la tabla.


El título de la unidad es un elemento importante para los alumnos, ya que proporciona información que les permite tanto situarse en el momento del curso, como diferenciar este *mural* de otros de otras unidades. De igual importancia es la descripción de la tarea final que se localiza a la derecha del título. La descripción se ajusta a la acción a realizar durante la tarea final, y servirá para que el profesor presente el objetivo comunicativo de la unidad didáctica que comienza y que los alumnos se sitúen ante el mismo. Esta tarea es la que da el contexto de uso de la lengua holístico a la unidad didáctica, y a partir de ella se relacionan todos los objetivos y contenidos de aprendizaje, de forma que una función fundamental del *mural* es hacer visualmente evidentes estas relaciones.

Como se observa en la Figura 4, la herramienta *mural* consta de tres columnas diferenciadas que siguen los epígrafes *Puedo*, *Necesito* y *Por ejemplo*. Los títulos de las columnas pretenden ser breves, utilizando un lenguaje sencillo que facilite su interiorización y utilización por parte de los aprendientes.

La primera de las columnas, *Puedo*, está diseñada para que vaya recogiendo todos los objetivos funcionales. Originalmente el *mural* se presenta en el aula vacío, a excepción de la tarea final, y los objetivos funcionales son elicitados u obtenidos de los alumnos a partir de la presentación de la tarea final, mediante un discurso dialogado de naturaleza contingente y proléptica, fundamentalmente basado en preguntas abiertas. Este discurso implica la participación de todo el grupo de alumnos en una conversación con el profesor, que debe estar atento a las aportaciones de los aprendientes, así como a las necesidades que se detecten, y no aportar más ayuda pedagógica que la estrictamente necesaria, identificando y ajustándose a las ZDP de los alumnos.

La Figura 5, a continuación, muestra el *mural del docente*, un documento en formato DIN A4 con las casillas del apartado *Puedo* completas. Este *mural del docente* es un documento orientativo que el profesor posee al comenzar la unidad didáctica y que le orientará en el proceso de elicitación de objetivos de la tarea, para que este no olvide ningún objetivo

funcional ni el orden en que ha planificado recogerlos, así como las palabras clave que durante el diálogo con los alumnos pretenda remarcar.



Tarea 5
Un día normal

Vamos a...contestar una carta de un amigo diciéndole
 qué hacemos un día normal y dándole consejos

	Puedo...	Necesito...	Por ejemplo
<input type="radio"/>	Decir qué hago un día normal	Presenta	
<input type="radio"/>	Decir cuánto hago estas cosas		
<input type="radio"/>	Decir cuándo hago estas cosas.		
<input type="radio"/>	Dar consejos		
<input type="radio"/>	Escribir una carta		

Figura 5 – Mural del docente con las casillas de la columna *Puedo* completas.

Como observamos en la Figura 5, el dominio de todos los objetivos funcionales o nocionales elicitados tras la presentación de la tarea final capacitará al alumno para enfrentarse a la misma, (por lo que al mismo tiempo el nivel de logro de los mismos los convierte en criterios de evaluación, y como tales serán considerados al término de una secuencia concreto o de la unidad didáctica en su conjunto). Estos objetivos han sido redactados bajo un criterio de brevedad y sencillez lingüística, para que en todo momento el alumno los pueda entender de forma clara, aunque en la elaboración del *mural* común se intentará respetar lo máximo posible las aportaciones de los alumnos incluso en la redacción de los objetivos funcionales.

La segunda de las columnas, *Necesito*, irá recogiendo los contenidos, principalmente lingüísticos, aunque también socioculturales, pragmáticos o estratégicos que cada objetivo requiera, así como estos contenidos vayan apareciendo de forma explícita en el aula. La explicitación de los contenidos se realizará mediante tareas de razonamiento inductivo organizadas en torno a las secuencias de andamiaje ESETE, en concreto tras la realización de los pasos S, E y T (ver apartado 1.3.4.).

La última de las columnas, con el epígrafe *Por ejemplo*, está reservada para ejemplos de uso aportados por los alumnos que surjan de las diferentes actividades realizadas en el aula. Es importante que los ejemplos sean producidos por los propios alumnos, es decir, que sean muestras de su interlengua consensuadas en una puesta en común, para que poco a poco el *mural* se vaya completando entre todos y que potencie una relación afectiva de participación, ya que las muestras que ilustran objetivos y contenidos son fruto de la interacción colectiva.

Por otro lado, los ejemplos de uso aportados por los alumnos tienen la función de ejercer de input o aducto visual permanente, siempre presente en el aula cuando cualquier alumno, en su proceso de aprendizaje individual y según sus necesidades particulares, recurra a ellos como referencia y fuente de retroalimentación constante.

Para esta función también es importante que los alumnos sientan que los ejemplos o modelos de lengua son suyos, para que de esta forma sean lo más significativos posible para ellos.

Esta columna puede completarse en diferentes momentos de las secuencias didácticas, aunque recomendamos hacerlo una vez que los alumnos puedan producir los ejemplos por sí mismos, lo que coincidiría con la fase de una *experiencia nueva* en una secuencia ESETE.

Para finalizar la descripción de componentes del *mural*, nos referiremos a la columna de casillas circulares que se localiza a la izquierda de la tabla. Como se observa en las figuras 4 y 5, se trata de pequeños círculos que se sitúan a su vez alineados con las diferentes casillas o filas. Con una función evaluadora, cada uno de los círculos actúa como una casilla de verificación para cada uno de los objetivos del *mural*. Este círculo se completa según las aportaciones de los alumnos con un signo de verificación o bien con un número que mida el nivel de dominio del objetivo funcional y los contenidos de aprendizaje correspondientes (por

ejemplo, del 1 al 4, siendo el 4 la máxima anotación). A criterio del profesor, puede utilizarse cualquier otra escala, aprovechando por ejemplo la escala con la que los alumnos están más habituados según su tradición educativa.

Esta autoevaluación en grupo podría resultar provechosa por su función formativa, ya que puede ayudar a detectar carencias o nuevas necesidades precisamente mientras se avanza en la unidad didáctica hacia la tarea final.

Al mismo tiempo, puede resultar útil para formar a los aprendientes en estrategias de autoevaluación, ya que los mecanismos de interrogación se muestran abiertamente en el diálogo del grupo, por lo que los aprendientes tienen modelos que seguir posteriormente de forma independiente.

Por tanto, en un primer momento tiene lugar la autoevaluación en grupo, que se refleja en el *mural*, mientras que posteriormente se puede dar paso a la autoevaluación individual, en la que el alumno reflexiona sobre el nivel de logro que ha alcanzado en cada uno de los objetivos y contenidos ya comentados en común, y registra sus anotaciones en una copia personal del *mural* a tamaño DIN A4, a la que denominaremos *mural del alumno*.

Para cerrar esta apartado, nos gustaría apuntar que cada columna se completa con un color y tipo de letra diferente, para favorecer la orientación visual con respecto a los contenidos. Para ello, proponemos el siguiente formato: la columna *Puedo* se completa con color negro y letras mayúsculas, la columna *Necesito* con color rojo (y letras mayúsculas) y la columna *Por ejemplo* con color azul y letra cursiva normal.

3.2.2. Procedimiento básico de uso de la herramienta mural.

Como hemos señalado con anterioridad, el *mural* es una herramienta de andamiaje y de apoyo al discurso compartido entre profesores y alumnos, un discurso dialogado cuya naturaleza se caracteriza por la contingencia y la prolepsis (ver apartado 1.3.3.). Es decir, está al servicio del diálogo que se genere en torno a él en cualquier momento del proceso del aula.

El profesor puede introducirlo en la conversación con los alumnos en multitud de ocasiones (o los mismos alumnos, a iniciativa propia), siempre que haya oportunidad de establecer conexiones o relaciones entre significado, forma y contexto, o entre los objetivos funcionales, sus requisitos lingüísticos, y las actividades de uso de la lengua.

En este sentido, el *mural* funciona a modo de *mapa*, o de una *hoja de ruta* de la unidad didáctica, facilitando visualmente la orientación del alumno con respecto a la tarea final siempre que este lo precise. Se pretende que el alumno tenga claro y constantemente presente el contexto holístico que aporta la tarea final, y que sea capaz de situarse en cuanto a la misma y en cuanto al trayecto realizado, en cuanto a sus éxitos y dificultades hasta el momento, (lo cual puede poner de relieve el tipo de actividades que le han resultado más efectivas durante el proceso y cuáles menos rentables, en otras palabras, haciendo más transparentes no sólo las áreas exploradas de la lengua, sino también el proceso de aprendizaje a través del cual se explora), así como en cuanto al trayecto por realizar, evidenciado los objetivos funcionales que necesitan para realizar la tarea final, al tiempo que los recursos y conocimientos correspondientes.

El *mural* es un instrumento más de trabajo en el aula, que irá construyéndose de forma conjunta entre docente y aprendientes a lo largo del transcurso de la unidad de forma integrada con el ritmo de la clase. Precisamente a causa de la naturaleza interactiva de la que hablamos el *mural* puede ser utilizado en multitud de ocasiones y con gran variedad de usos.

La presente propuesta pedagógica que incluye el uso del *mural* se basa en el enfoque por tareas y en las secuencias de andamiaje ESETE (ver apartado 1.3.4.). El ajuste del andamiaje pedagógico en torno a las secuencias ESETE permite anticipar y planificar ciertos usos de la herramienta *mural*, aunque no todos, ya que por su naturaleza interactiva de andamiaje visual para el discurso compartido y contingente del aula, el *mural* puede ser incluido en cualquier momento en que aparezcan oportunidades de conectar significado, forma y contexto, oportunidades que se dan continuamente en la reflexión conjunta de aprendientes y docentes.

En consecuencia, hay muchos usos que el profesor puede improvisar: retomar los contenidos de sesiones anteriores al comienzo de la clase (haciendo un breve repaso, buscando posibles dudas, pidiendo ejemplos adicionales, etc.) para evidenciar dónde nos hemos quedado

y desde dónde vamos a continuar; presentar y contextualizar una actividad concreta; volver a tener una visión general tras una actividad concreta, mostrar a los alumnos ausentes el camino recorrido en su ausencia, etc. Se trata, en definitiva, de facilitar la orientación del aprendiz a lo largo de la unidad didáctica. Retomaremos con más detalle algunos de estos usos en el apartado siguiente.

En este apartado proponemos una serie de procedimientos que consideramos de uso básico y que pueden ser programados según el momento de la secuencia didáctica en que nos encontremos. Como hemos señalado con anterioridad, la presente propuesta pedagógica se basa en las secuencias de andamiaje ESETE, a las que los procedimientos de uso básico se ajustarán consecuentemente.

Al comienzo de cada unidad se coloca el *mural* sin completar en el aula, en un emplazamiento fijo y permanente, siendo éste visible y sus contenidos legibles para todos los alumnos. El lugar en el que se coloque debe ser lo más central posible (a uno de los dos lados de la pizarra, por ejemplo, si las condiciones del aula lo permiten) y de fácil acceso tanto para el profesor como para los aprendientes (véase a modo de ejemplo la foto del anexo 3). El *mural* se coloca vacío, es decir, sólo contiene el número, el título de la unidad y la tarea final redactada escuetamente, tal como podemos verlo en la Figura 4, en el apartado anterior. Al mismo tiempo, los alumnos reciben una copia idéntica del *mural* en tamaño DIN A4, que irán completando individualmente de forma paralela a la elaboración conjunta del *mural* colectivo. A esta copia la denominaremos *mural del alumno*.

Tras colocar el *mural* en la pared y dotar a los alumnos del *mural del alumno*, se presentará la tarea final, mediante un discurso dialogado o mediante la utilización de cualquier medio gráfico, actividad de recurso a los conocimientos previos, libro de texto, etc. Una vez presentada la tarea final, que constituye el objetivo holístico de la unidad, el profesor la señalará en el *mural* y elicitará a través de un discurso dialogado, de naturaleza contingente y proléptica basado principalmente en preguntas abiertas, los objetivos funcionales de la unidad didáctica que les capacitarán para la realización de la tarea final. A partir de ese momento se pueden anotar en las casillas de la columna *Puedo* del *mural*, dichos objetivos funcionales. Cada alumno también podrá anotar los objetivos en su copia personal o *mural del alumno*.

Durante las siguientes sesiones, y después de este primer momento de presentación y elicitación de objetivos, se continuará con el itinerario programado por el docente de actividades y tareas capacitadoras. En nuestra propuesta, dicho itinerario organiza la ayuda pedagógica aportada al alumno para facilitar su exploración proactiva a partir de secuencias de andamiaje ESETE. En consecuencia usaremos dichas secuencias como columna vertebral para planificar los procedimientos de uso básicos del *mural*.

Así, las casillas de la columna *Necesito* se irán completando conforme se vayan explorando explícitamente y de forma inductiva los contenidos formales, momento que en una secuencia ESETE coincide con sus apartados *sistematizar, enmarcar y teorizar* (S, E y T).

De esta manera, por poner un breve ejemplo, la primera de las casillas que recoge el objetivo funcional “Puedo decir qué hago un día normal” (Figura 5) condicionará el contenido de la siguiente casilla en la columna *Necesito*. Para decir lo que habitualmente hacen un día normal, los alumnos necesitarán conocer y utilizar el presente de indicativo, así como verbos que describan hábitos diarios. Así, tras la explicitación oportuna, en la primera casilla de la columna *Necesito* escribiremos, por ejemplo, “presente de indicativo”, y “verbos de hábitos, o de rutina diaria”. En la Figura 5 (apartado anterior), mostramos también la primera casilla de la columna *Necesito* con esta primera anotación. También es posible, cuando los contenidos se extraigan de los objetivos funcionales de forma evidente, preguntar con anterioridad a los alumnos qué creen que van a tener que aprender para lograr el objetivo comunicativo, conectando así con los conocimientos previos de los alumnos y facilitando su orientación con respecto a los requisitos de la tarea.

Los alumnos irán completando el *mural del alumno* de forma independiente y paralelamente a la elaboración conjunta del *mural* común.

En cuanto a la columna *Por ejemplo* también se irá completando así como se vaya avanzando a lo largo de las secuencias de la unidad. Volvemos a remarcar la importancia de que los ejemplos procedan de producciones de los alumnos, y que éstas sean consensuadas en clase. Es importante que el *mural* se complete siempre de manera conjunta, se co-construya entre docente y aprendientes, para que los alumnos sientan el resultado como propio, reconozcan en él sus propias aportaciones, y se convierta en un documento significativo en su

proceso de aprendizaje, un documento realizado dentro de su ZDP, con la ayuda del profesor y del resto del grupo.

El procedimiento en el que el *mural* se va completando gradualmente con el ritmo particular del aula, hace que los alumnos puedan observar gráficamente el progreso producido a lo largo de las sesiones; y al completarse en su totalidad, el camino realizado queda visualmente expuesto, por lo que una breve reflexión acerca del mismo sirve para que los alumnos decidan si están preparados para la realización de la tarea final. La lista de objetivos y contenidos co-construida al comienzo de la unidad sirve entonces como lista de objetivos de evaluación.

Conforme se van completando las secuencias, se puede dar paso a una pequeña reflexión en grupo sobre el nivel de logro alcanzado respecto a un objetivo o elemento lingüístico previamente elicitado o trabajado. Para esta función evaluadora se irán marcando las casillas de verificación circulares que están localizadas al lado izquierdo de cada objetivo.

Estas casillas circulares se completan según las aportaciones de los alumnos con un signo de verificación o bien con un número que mida el nivel de dominio del objetivo funcional y los contenidos de aprendizaje correspondientes (por ejemplo, del 1 al 4, siendo el 4 la máxima anotación, aunque puede merecer la pena el utilizar convenciones utilizadas habitualmente por los alumnos). El grupo decide el nivel de logro en un objetivo determinado, o en caso de un nivel de éxito particularmente bajo o insuficiente, determina que el objetivo no se ha cumplido y se señala la necesidad de trabajar más un aspecto determinado. De nuevo, esta verificación de logro de los objetivos se consensúa tras haber realizado la secuencia de tareas capacitadoras de un objetivo determinado, mediante preguntas que permiten a los estudiantes autoevaluarse como grupo (así como individualmente).

Es importante que estas preguntas demanden de los aprendientes ejemplos concretos, es decir, no es suficiente con comunicar que un aspecto determinado ha sido dominado, los alumnos deben demostrarlo aportando modelos concretos adicionales a los que aparecen en el *mural*, y enmarcados en contextos específicos.

Los signos de verificación o numéricos del *mural* permanecen visibles en el mismo, evidenciando el trayecto realizado por todo el grupo, el proceso de aprendizaje a lo largo de la

unidad didáctica, sus puntos fuertes y objetivos dominados satisfactoriamente, así como los puntos más débiles y aspectos que merecen una atención adicional. Es, repetimos, una autoevaluación en grupo, que atiende a las capacidades comunicativas que han demostrado colectivamente (con ejemplos).

Posteriormente, una vez el profesor ha mostrado dialogadamente qué tipo de preguntas concretas conducen a la verificación de los logros específicos, y ha solicitado ejemplos de ellos, los alumnos pueden realizar una reflexión personal en cuanto a los mismos objetivos y contenidos, autoevaluándose individualmente y registrando los resultados en su *mural del alumno* particular, que mostrará así su trayecto de aprendizaje personal. Han recibido, a modo de andamiaje, un modelo de reflexión metacognitiva con respecto a actividades de uso de la lengua concretas sobre el que basarse para su reflexión individual.

Al finalizar la unidad, el *mural* se presentará completo ante nosotros, evidenciando la ruta seguida y el grado de consecución de nuestros objetivos. Podemos hacer balance de todo ese camino recorrido y prepararnos para la siguiente unidad. El *mural* completo se retira y lo sustituimos por el siguiente. A modo de ejemplo, véase el anexo 4 con fotografías de un *mural* a lo largo de una unidad didáctica concreta.

Una función clave del *mural* a lo largo de toda la unidad es la de proporcionar permanentemente input visual (los modelos de lengua extraídos de la interlengua de los aprendientes, así como la relación existente entre funciones y contenidos lingüísticos). Para que los alumnos hagan realmente suyo el *mural* como instrumento de andamiaje y referencia visual, creemos que es importante que éste sea visible en el aula en todo momento.

Es posible que no logremos los mismos resultados si la herramienta está presente sólo durante una parte de la sesión (por ejemplo, si lo proyectamos o usamos una transparencia que luego retiramos) que si los alumnos saben que siempre está en el aula, en el mismo lugar, y que pueden contar con esa referencia en cualquier momento en el que les asalte una duda.

Como se observa en el procedimiento propuesto, una vez bosquejado al comienzo de la unidad, y, hasta la autoevaluación final de la unidad en su conjunto, el *mural* funcionará como un mapa que ayude al grupo a relacionar forma y significado, orientándose y situándose en cuanto a tres planos respecto a los cuales se deberán hacer continuas conexiones: la lengua, su

contexto de uso y las actividades del aula. En otras palabras: qué estamos aprendiendo, para qué y cómo.

3.2.3. Otros ejemplos de uso de la herramienta mural.

Aunque hemos bosquejado un procedimiento básico de su uso en el aula, como se señalaba al comienzo del apartado anterior, las posibilidades de utilización del *mural* son múltiples, así como las decisiones a tomar acerca de su peso en el aula y acerca del tiempo que se le quiere dedicar. Nuestra propuesta considera como un objetivo clave el intentar integrar lo máximo posible el *mural* en el proceso de enseñanza-aprendizaje vivido en el aula, de manera que forme parte de él y no sea un elemento externo que lo interrumpa. En esta línea, en muchas ocasiones podría utilizarse simplemente para dar un ejemplo o como referencia rápida durante una actividad concreta.

Listamos en este apartado algunos de los ejemplos de uso del *mural* adicionales a los expuestos en el apartado anterior:

- Partir de un objetivo funcional para introducir una actividad de aprendizaje concreta. Es decir, una vez mostrada una necesidad comunicativa o funcional exigida por la tarea final, el profesor puede conectarla con la necesidad de dominar un contenido lingüístico determinado, para lo cual da paso a una actividad capacitadora concreta.
- Partir de una actividad para contextualizarla en cuanto a un objetivo funcional. En este caso recorreremos el trayecto inverso que el expuesto en el uso anterior: una vez realizada una actividad concreta de aprendizaje el profesor puede preguntar por qué se ha realizado, qué es lo que han estado aprendiendo con ella y para qué necesitan saberlo. De esta manera, de forma rápida y sin detener el ritmo del aula, se sitúa la actividad en relación al resto de la unidad didáctica y a su objetivo comunicativo global, la tarea final.

- Considerar nuevas implicaciones surgidas durante el proceso (necesidad de practicar más un aspecto concreto, nuevas dudas, conexiones imprevistas, etc.).
- Retomar los contenidos de una sesión anterior, a modo de *warmer* o actividad de precalentamiento, lo que nos ayuda a situarnos conforme a lo ya visto en el aula, y a conectar los conocimientos previos con los siguientes pasos a dar.
- Como breve actividad de balance o resumen de una sesión, en los minutos finales, señalando el recorrido del día en el *mural*, pidiendo ejemplos y reformulaciones a los alumnos y conectando las actividades realizadas con la tarea final.
- Mostrar con claridad a los estudiantes que han estado ausentes el progreso que ha habido sin ellos. Esto tiene 2 consecuencias: (1) los aprendientes *ven* realmente lo que significa faltar a una o más clases, lo que puede ayudarles a valorar la asistencia, y (2) pueden ponerse al día más fácilmente.
- Negociar las tareas o los textos necesarios para llevarlas a cabo. Si los alumnos están claramente orientados con respecto a la tarea final y los objetivos funcionales, se les puede implicar en la toma de decisiones acerca de qué tipo de actividades capacitadoras pueden ser más adecuadas o motivadoras, así como del tipo de textos (tomados de fuentes auténticas, etc.) que prefieren utilizar.
- Una vez los aprendientes están acostumbrados a implicarse en la toma de decisiones, el profesor puede fomentar su involucración proactiva proponiéndoles que modifiquen las tareas capacitadoras, la tarea final o incluso el diseño de tareas nuevas que, en función de sus propios intereses y capacidades, sean fieles a los objetivos explicitados. Como elemento de orientación constante, el diálogo girará en torno al *mural*, sobre el que se señalarán los eventuales cambios o modificaciones.

En todos estos usos se intentará implicar a los alumnos en la toma de decisiones lo máximo posible, entablando una conversación con todo el grupo con características de discurso contingente y proléptico, fomentando su orientación y avanzando hacia una mayor autorregulación de su propio proceso de aprendizaje.

3.2.4. *Pilotaje informal y evolución de la idea original.*

En la introducción de este capítulo hemos mencionado cómo el *mural* se había ido modificando en virtud de su pilotaje en el aula a lo largo del tiempo. Aunque estos pilotajes se llevaron a cabo de forma informal, este apartado describirá con brevedad los cambios y fases más destacados que han enriquecido el proyecto hasta su presentación actual en la presente memoria.

Tras su propuesta inicial a finales del curso académico 2007-2008 en el Instituto Cervantes de Belgrado, decidimos llevar a cabo un pilotaje informal en los contextos educativos a los que nos incorporamos durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010¹⁴ los dos miembros del equipo responsable de la concepción y desarrollo de la herramienta: la profesora Silvia López López, y el autor de la presente memoria de máster.

Una de las modificaciones realizadas en virtud de los mencionados pilotajes consistió en la eliminación de los objetivos funcionales del *mural* cuando éste se presenta a los alumnos o se les entrega su *mural* personal. Los *murales* concebidos originalmente eran similares a los que presentábamos en la Figura 4, pero con la particularidad de que los objetivos estaban impresos en la sección *Puedo* tanto en el *mural* colectivo, como en los *murales de los alumnos*. Es decir, los objetivos no se elicitan, sino que se presentaban como tales antes del comienzo de la unidad. Posteriormente creímos que sería más productivo y que implicaría a los alumnos

¹⁴ Durante el curso 2008-2009, Silvia López se incorporó a la Universidad de Chipre y el autor de la presente memoria a los Kratika Instituta Epimorfosis, o Institutos Públicos de Educación dependientes del Ministerio de Educación de Chipre. En ambos casos la labor docente fue la enseñanza de ELE a estudiantes jóvenes y adultos en pequeños grupos, en unas condiciones no muy diferentes a las del Instituto Cervantes. Durante el curso 2009-2010, ambos volvimos a trabajar como profesores colaboradores en el Instituto Cervantes de Belgrado.

de forma más activa si los objetivos funcionales se elicitaran a partir de un discurso contingente y de naturaleza proléptica.

Siguiendo un discurso dialogado de esa naturaleza, fundamentalmente basado en preguntas abiertas, el profesor puede hacer que los alumnos se planteen la tarea final comunicativa como una actividad de uso de la lengua que en muchas ocasiones es idéntica a la que realizan en su lengua materna (L1) o en otras lenguas que pudieran conocer, (L2, L3, etc.) en términos de aspectos funcionales. El *mural* de las Figuras 4 y 5 tendría los mismos objetivos funcionales si realizáramos la misma tarea para aprender, por ejemplo, alemán o japonés. Obviamente las diferencias serían mayores en el apartado *Necesito* del *mural*, pero incluso allí es predecible que para el objetivo funcional "decir qué hago un día normal" vayamos a necesitar (tanto en español como en alemán o en japonés) el conocimiento del tiempo presente de los verbos, así como la capacidad de manipularlos adecuadamente. Si el profesor consigue que los aprendientes enfoquen la tarea final en estos términos, probablemente estará favoreciendo una mayor conexión con los conocimientos previos de los alumnos, no sólo a nivel lingüístico, sino también afectivo o a nivel de conocimiento del mundo en general, al tiempo que hará los objetivos de aprendizaje más significativos, ya que se ha puesto de relieve la necesidad de acometerlos en el contexto holístico que representa la tarea final.

En función de las preguntas, el docente también puede ir llevando metafóricamente a los alumnos a enfocar su atención en aspectos concretos de la tarea por diferentes razones: porque sean especialmente problemáticos; porque sean muy diferentes a los que se dan en su lengua o en su cultura; o todo lo contrario, porque sean idénticos o muy similares; porque le interesa reciclar contenidos anteriores, etc.

La elicitación de contenidos dentro de un discurso dialogado con características prolépticas también presenta un modelo estratégico a los alumnos, pues tienen ejemplos concretos con los que pueden desarrollar una mirada indagadora y proactiva hacia la lengua frente a una actitud pasiva y receptiva. En este sentido, todo el trabajo con el *mural* tiene el objetivo final de fomentar la orientación del aprendiente como parte de una actitud compartida indagadora y proactiva.

Otro beneficio de la elicitación de los objetivos funcionales es que el docente se hace con una percepción más precisa de los conocimientos previos y las capacidades con que parten los alumnos, pudiendo así ajustar la ayuda pedagógica a su ZDP con mayor precisión.

Diferentes experiencias en el aula con este tipo de discurso dialogado, y la reflexión compartida en equipo con la profesora Silvia López, fueron determinantes para posteriormente decidir introducir el *mural* en el aula desde el primer momento sin ninguna casilla completa, exceptuando la descripción de la tarea.

Por otra parte, el espacio disponible en las aulas y otras limitaciones hicieron que en ciertos contextos (en la Universidad de Chipre, a cargo de Silvia López), el *mural* fuera proyectado en una transparencia, en lugar de estar siempre presente en el aula en su versión de papel de un metro de ancho. La profesora Silvia López intentó implementarlo según la idea original, pero el proceso de sacar la transparencia, apagar las luces, escribir, encenderlas, etc., suponía una interrupción del ritmo del aula, por lo que optó por utilizarlo simplemente al final de la unidad didáctica, justo al acabar la tarea final, como plantilla de autoevaluación.

En líneas generales, aquella experimentación con el *mural* no generó resultados positivos en los comentarios finales de curso de los alumnos. Algunos de ellos dudaron de la utilidad de la plantilla, o no sabían cómo completarla autónomamente. Al mostrarlo como un elemento que aparecía simplemente en la parte final de las unidades didácticas, los alumnos no podían establecer las relaciones que pretendíamos con el proyecto, y lo veían como algo ajeno al funcionamiento de la clase sin provocar por ello el grado de reflexión esperado. De alguna manera este tipo de explotación de la herramienta en la que esta no estaba realmente integrada con el ritmo del aula hizo que se aparecieran algunas dificultades similares a las encontradas en el proyecto de pilotaje del portafolio del IC de Belgrado (ver apartado 3.1.1.).

Como conclusión, aquel pilotaje nos sirvió para darnos cuenta de la importancia de integrar el documento constantemente en el aula, y de que este se encuentre visualmente presente en todo momento. También puso de relieve que la herramienta tiene sentido en cuanto al discurso co-construido en torno a él, y no como documento en sí mismo.

En el curso académico 2009-2010 nos incorporamos de nuevo al Instituto Cervantes de Belgrado, como profesores colaboradores. Tras las conclusiones de la experiencia de Chipre,

el primer trimestre elaboramos y pilotamos otra propuesta antes de decidir experimentar formalmente el *mural*. Esta propuesta se denominaría *protomural*. Pretendíamos con este nuevo nombre sugerir la idea de que estábamos trabajando con una herramienta que compartía características con el *mural*, pero en estado experimental y anterior a su formulación definitiva. La experiencia generó esta vez buenos comentarios por parte de los estudiantes y nos sirvió para testar informalmente los puntos fuertes y débiles del *mural* dentro del discurso dialogado que le da sentido, así como para definir su diseño final.

El *protomural* básicamente mantiene los objetivos y procedimientos del *mural*. La única diferencia es visual, ya que mientras el *mural* consiste en un documento de papel (o documento proyectado) de grandes dimensiones, con los apartados que hemos detallado anteriormente, el *protomural* consiste en utilizar una serie de folios de colores con un tamaño DIN A4 que se pegan a la pared del aula y se van añadiendo conforme se co-construye una figura final de grandes similitudes con un mapa conceptual, en la que las relaciones se definen por su situación espacial.

A continuación mostramos una fotografía (Foto 1) de uno de los *protomurales* que se desarrollaron durante este periodo de experimentación y describimos brevemente el procedimiento seguido con ellos.



Foto 1: Imagen de *protomural*.

Al principio de la unidad didáctica, rotulamos con una tipografía grande en un papel DIN A4 la descripción de la tarea final, y mediante un discurso dialogado, vamos adhiriendo alrededor de este papel otros DIN A4 con los objetivos y contenidos. Se mantiene la idea básica del *mural* de plasmar visualmente que todo lo que se desarrolla en la clase, y que tiene su razón de ser en la consecución del objetivo final holístico (la tarea final), de ahí que la posición del DIN A4 que describe la tarea sea central y se presente en un color diferente al de los otros módulos.

Las posibilidades de tamaño, disposición y organización modular pueden variar, pero en los ejemplos mostrados, la enunciación de la tarea final estaba presente en un módulo central y con un color diferente al resto, como hemos indicado anteriormente. Cada uno de los módulos restantes equivale a un objetivo funcional y contiene tres partes fundamentales, que coinciden con las tres *columnas de mural*: en la parte superior se escribe a rotulador negro grueso y con

mayúsculas el objetivo funcional. Bajo este enunciado, se completa a menor tamaño, con letra minúscula y con un color y rotulador diferente los contenidos lingüísticos. Por último, en la parte inferior del módulo o folio se escribe el modelo de uso de lengua, de nuevo con color y rotulador diferente, en minúsculas.

Como puede observarse en la foto 1, esas tres partes conforman un módulo que aparece pegado en la pared del aula flotando alrededor de la tarea final junto con el resto de los objetivos, evidenciando visualmente la relación jerarquía existente entre la tarea final y sus distintos componentes.

Este pilotaje informal se llevó a cabo en dos cursos del IC de Belgrado durante el otoño y el invierno de 2009: en concreto con un curso del nivel A1 y otro del B2 del MCER.

Estas primeras experiencias nos ayudaron enormemente a madurar el proyecto y sobre todo a familiarizarnos con el discurso dialogado que se apoya en la herramienta, discurso que consideramos una dimensión clave de la propuesta pedagógica.

Un aspecto remarcable de esta experiencia es que en un principio concebimos el *protomural* como un dispositivo secundario y netamente inferior al *mural*, aunque tras su pilotaje creemos que también tiene muchas posibilidades de explotación, por lo que lo contemplamos como uso alternativo a la herramienta original. En el siguiente apartado repasamos esta y otras alternativas dentro de nuestra propuesta pedagógica.

3.2.5. Alternativas en la implementación del mural en el aula

Hasta ahora hemos intentado describir en qué consiste la herramienta *mural* que utilizamos en nuestra propuesta didáctica; qué procedimientos de uso básico en el aula concebimos, junto con otros usos que podrían darse en su implementación; y qué experiencias previas de pilotaje informal han condicionado algunas características de su diseño final. Cerramos con el siguiente apartado, en el que ofrecemos brevemente algunas alternativas para su implementación práctica, cuando por motivos de espacio o de localización de las aulas no

pueda ser posible la puesta en funcionamiento de la herramienta como se propone en esta memoria.

Desde el primer momento se planteó claramente que algunas de las principales dificultades que encontraríamos en la implementación del *mural* sería de índole práctica. La primera duda que nos plantearon los compañeros del proyecto de centro *Hacia la autonomía del alumno en 2008* fue la de cómo organizar logísticamente el uso de varios murales pertenecientes a diferentes profesores en el mismo aula. En su momento se bosquejaron diferentes soluciones (diferentes tipos de repositorios de murales, tubos para los profesores para guardarlos y trasladarlos, etc.), aunque hasta el momento no se ha probado a gran escala, por lo que carecemos de experiencias prácticas al respecto.

Otros impedimentos pueden ser, por ejemplo, que no se tenga acceso a una imprenta con capacidad para imprimir en gran formato, o medios económicos para costearlo.

Ofrecemos dos alternativas, mencionadas y descritas anteriormente, que podrían ser consideradas cuando por cualquier motivo nos sea imposible adherir el *mural* a las paredes del aula.

Como primera alternativa, se puede optar por imprimir una transparencia del *mural* y proyectarlo en una pared del aula donde no se encuentre la pizarra, de forma que podamos seguir con nuestra clase con normalidad mientras el *mural* permanece proyectado en todo momento. Esta solución permite ir completando el *mural* poco a poco con los alumnos y mantener la dinámica de uso propuesta, pero tiene la desventaja de que la visibilidad de las transparencias depende en gran medida de la iluminación del aula, lo que puede comprometer su nitidez y presencia gráfica. Este último punto lo encontramos problemático, ya que creemos que la referencia visual constante del *mural* es un aspecto fundamental. Un retroproyector constantemente en el centro del aula puede causar también alguna molestia adicional: un sonido constante, emisión de calor, ocupa un espacio que puede necesitarse según las dinámicas de la sesión, etc.

Paralelamente, si contamos con un proyector digital que no dirija el foco hacia la pizarra podríamos elaborar un *mural digital*, lo cual también podría ser una alternativa similar a la de la transparencia, con alguna ventaja: suele estar situado en el techo, por lo que no

entorpece el espacio del aula; normalmente es más silencioso que un retroproyector; y según el modelo, puede ofrecer una mayor nitidez. Como ventaja añadida, un *mural digital* puede ser compartido fácilmente con los alumnos (enviado por correo electrónico, insertado en un blog de aula, etc.), lo que puede ser de especial interés para los alumnos ausentes.

Otra posibilidad sería la utilización del *protomural* que describíamos en el apartado anterior. Podría ser una alternativa sencilla por diversos motivos: no requiere ninguna impresión especial ni en ningún formato específico, puede ser adherido con facilidad a la pared y transportado cómodamente a otro aula, y podemos jugar con diversos códigos de colores para diferenciar la tarea de sus objetivos. Tras un pilotaje informal con niveles intermedios, concretamente el B2 del MCER, creemos que a nivel práctico podría suponer el contar con más espacio para escribir los objetivos, aumentando la legibilidad de los textos (objetivos, contenidos y ejemplos) frente a la plantilla del *mural*.

3.3. Propuesta de integración del mural en una secuencia ESETE

En los apartados anteriores hemos descrito el contexto de aparición de la herramienta *mural*, hemos detallado sus componentes y sus procedimientos de uso en el aula, así como su evolución y sus posibles alternativas de implementación. A continuación mostraremos un modelo de programación de una unidad didáctica concreta, con disposiciones acerca de cómo y cuándo utilizar el *mural* a lo largo de la misma.

De nuevo, remarcamos la importancia de que el *mural* opere dentro de un marco pedagógico socioconstructivista en el que el aprendizaje de lenguas se base en el enfoque por tareas. Creemos que es fundamental el poder contar con un contexto holístico de uso de la lengua que enmarque y de sentido a las distintas secuencias de aprendizaje. Como hemos mencionado con anterioridad, el *mural* funciona a modo de *mapa* de la unidad didáctica, por lo que para podernos orientar con él, parece necesaria la existencia de un objetivo final al que dirigimos.

Hemos elaborado una plantilla de programación en la que la ayuda pedagógica ha sido diseñada en torno a secuencias de andamiaje ESETE (ver apartado 1.3.4.), que organizan la actividad del alumno de forma procedimental a dos niveles: por un lado como explorador de la lengua, de forma que participa como analista activo del input recibido, a partir del cual identifica los objetivos de aprendizaje y establece sus propias generalizaciones de forma inductiva; por otro lado, como usuario de la lengua, en consonancia con la corrientes actuales de adquisición de LE/L2, según las cuales un lengua se aprende principalmente a través de su uso.

Estas secuencias nos permiten anticipar diferentes usos del *mural* y prever los momentos en los que éstos se podrían llevar a cabo durante una unidad didáctica completa. Como hemos señalado con anterioridad, otros de sus usos no son programables rígidamente, ya que dependen del discurso contingente del aula. En consecuencia, estos procedimientos contingentes no se ven reflejados en la unidad didáctica.

Hemos seleccionado una unidad didáctica que corresponde a una tarea final de portafolio del IC de Belgrado en su nivel A1 del MCER: en concreto, la que corresponde a la tarea “contestar una carta de un amigo diciéndole qué hacemos un día normal y dándole consejos”. La programación del IC de Belgrado para la consecución de esta tarea sigue en líneas generales las actividades y tareas que presenta la unidad 5 del libro de texto *Gente 1. Nueva edición* (Martín Peris y Sans 2004a, 2004b). Por esa razón, para la elaboración de la programación de la siguiente unidad didáctica, hemos seguido las indicaciones de los itinerarios que la editorial Difusión propone para esta unidad en la *Biblioteca de Gente 1* (VV.AA. 2007). No obstante, para adecuar este itinerario a la secuenciación ESETE, hemos modificado o añadido algunas actividades en diferentes momentos de la unidad.

A continuación, presentamos la programación prevista para la unidad didáctica en una tabla con diferentes columnas, en las que se detalla el orden en la secuencia ESETE al que corresponde cada actividad, una breve descripción del procedimiento a seguir en cada una de ellas; y finalmente, el uso del *mural* previsto en los momentos en los que éste sea recomendable. Asimismo incluimos tanto el *mural* diseñado para la unidad didáctica (Figura 6) como el *mural del profesor* (Figura 7), que ya habíamos mostrado anteriormente.

Secuencia	Actividad	Descripción	Momento de la secuencia ESETE	Uso previsto del mural.
Presentación de la unidad 5	Presentación dialogada de la unidad	El profesor pregunta: ¿qué significa “estar en forma”? ¿Qué tienes que hacer para “estar en forma”? Se comentan las fotos de la p. 50.	Ex. previa (de toda la unidad)	
	Presentación de la tarea final y elicitación contenidos	El profesor presenta la tarea final con el mural, y se elicitan los objetivos funcionales.		Uso del <i>mural</i> : se completan los objetivos funcionales.
Secuencia 1: Componentes nociofuncionales: cuantificación con <i>muy/mucho</i>	Producción de una lista en 2 grupos	El grupo A escribe una lista con las actividades para “estar en forma”. El grupo B, otra lista con “actividades para no estar en forma”. Sin libro.	Ex. previa	
	Contraste	Los grupos contrastan su lista con la lista del libro. (LA #1 ¹⁵)	Ex. p. / comienzo de S	
	LA #1	- Los alumnos individualmente marcan costumbres de la lista con las que se identifican. Pueden ampliar la lista. - Comparan entre ellos, buscan elementos en común.	Comienza S	
	LT #1 ¹⁶	El profesor pregunta: ¿qué personas hacen las actividades de la lista? Se modifica el input, añadiendo la opción <i>lee bastante</i> (para el primer personaje).	Ex previa	Tras esta actividad puede preguntarse a los alumnos qué parte (funcional) del <i>mural</i> estamos trabajando. El objetivo es que identifiquen la cuantificación con <i>muy/mucho</i> , aunque la habitualidad en presente también sería correcto. Esta reflexión nos sirve para presentar la siguiente actividad.
	Ampliación	-Los alumnos vuelven a revisar los hábitos de la chica #1, ordénalos comenzando por lo que más hace. Puesta en común. - Prof.: ¿Por qué <i>mucho</i> cambia, pero no siempre? Enmarcar y dar explicaciones pertinentes, tras la generalización de los alumnos.	S E T	Uso del mural: Se completa el apartado <i>necesito</i> de la cuantificación.

¹⁵ LA #1 indica que se realiza el ejercicio número 1 del *Libro del alumno* de *Gente 1*.

¹⁶ LT #1 indica que se realiza el ejercicio número 1 del *libro de trabajo* de *Gente 1*.

	LT #2	Se realiza el ejercicio de colocaciones. -Prof.: Según los ejemplos, ¿cuándo se usa <i>tomar</i> y cuándo <i>beber</i> ? Se enmarca y teoriza si es pertinente.	S E T	
	LT #3	-Prof.: ¿qué cosas (del LT #2) haces? Mucho, bastante, etc./ colocaciones	Ex. nueva	
	LT #18	- Se presenta el texto con los huecos completos. - Los alumnos buscan posibles fotografías de Paula y David en varias revistas.	Ex previa (contraste muy /mucho)	
	Ampliación	-Prof.: ¿Qué diferencia hay entre “muy/mucho”? Se enmarca y teoriza si es necesario.	S E T	Uso del <i>mural</i> : completar el apartado <i>necesito</i> de la cuantificación.
	LT #19	Los alumnos describen los hábitos de Gloria con <i>muy/mucho/a...</i>	Ex. nueva	Uso del <i>mural</i> : Se completa el ejemplo de lengua de la cuantificación. Autoevaluación en grupo de la primera secuencia.
Secuencia 2: Presente de indicativo (regular, irregular y reflexivos).	LT #9	Los alumnos relacionan personajes con pequeños textos que describen acciones habituales. Se modifica añadiendo <i>dice que le gusta mucho la vida en España</i> en el texto nº 2 (para incluir un ejemplo del patrón irregular e>i).	Ex. previa	
	LT #10	Los alumnos escriben una lista con los infinitivos de los verbos del ejercicio anterior.	S	
	Cuadro de sistematización	Los alumnos clasifican los verbos del ejercicio anterior con ayuda del profesor, de forma individual y sobre la pizarra. Con una puesta en común se sistematiza y se proporcionan ejemplos de los principales patrones de irregularidades.	S E T	Uso del <i>mural</i> : se completa el apartado de contenidos lingüísticos correspondiente.
	Actividad añadida	¿Qué hábitos tengo? El profesor escribe en la pizarra 5 acciones que realiza habitualmente. Una de ellas es falsa y los alumnos han de averiguar cuál. A continuación cada alumno hace lo mismo de forma individual. Se exponen oralmente en grupo. Como rápida puesta en común, se puede preguntar quién es el/la mejor mentiroso/a, y cuál es la mejor mentira, la verdad más curiosa, etc.	Ex N (hábitos: presente indicativo reg./irreg.)	

<p>Secuencia 3: las horas</p>	<p>Tarjetas con ilustraciones de acciones cotidianas + tarjetas con sus equivalentes textos y horarios.</p>	<p>Un día normal</p> <ol style="list-style-type: none"> Los alumnos ordenan las tarjetas por orden cronológico. Relacionan las tarjetas con sus equivalentes en las que están escritas las acciones y la hora a la que suceden. Puesta en común. A partir del modelo de lengua de las tarjetas, se sistematiza conjuntamente en la pizarra cómo decir la hora. El profesor hace diversas preguntas acerca de la hora: ¿qué hora es? ¿a qué hora comienza la clase?, etc. Los alumnos hacen 3 preguntas al compañero: ¿a qué hora te levantas?, ¿a qué hora comes? ¿a qué hora te acuestas? Se pone en común. El profesor pregunta ¿quién se levanta antes? ¿quién se acuesta más tarde?, etc. (Se clasifican las tarjetas en la tabla de la secuencia anterior) (opcional) 	<p>Ex N</p> <p>Ex N</p> <p>SET (horas)</p> <p>Ex N (presente + horas)</p> <p>Ex N (presente + horas)</p>	<p>Uso del mural:</p> <p>Se completa el apartado de las horas.</p>
<p>Secuencia 4: frecuencia y cartas como género textual.</p>	<p>Actividad propuesta por el itinerario de Difusión.</p>	<p>La agenda de Merlín Manson</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Los alumnos leen una carta en la que el cantante Merlín Manson detalla su rutina diaria. y señalan la información de la que se queja el autor.</i> <i>Los alumnos escriben las expresiones de frecuencia (en negrita en el texto) en orden de más a menos frecuente.</i> <i>Los alumnos comparan la carta de Merlín con su agenda y señalan sus inexactitudes (puesta en común oral).</i> <i>Los alumnos corrigen el texto de Merlín con la información adecuada (horas y frecuencia).</i> <i>El profesor pregunta qué es lo que hace que el texto sea una carta. Breve reflexión sobre sus partes.</i> <p>En grupos se trabaja con la foto de un personaje (<i>famoso</i>), escribiendo un texto que incluya información personal, gustos y hábitos.</p>	<p>Ex P</p> <p>S E (frecuencia) T</p> <p>Ex N (hábitos y frecuencia)</p> <p>Ex N (hábitos y frecuencia)</p> <p>S E (cartas) T</p> <p>Ex N (hábitos, horas y frecuencia)</p>	<p>Uso del mural:</p> <p>se completa el apartado de la frecuencia y el de “escribir una carta”.</p>

	Actividad propuesta por el itinerario de Difusión.	Hábitos en grupo. Los alumnos imaginan que son compañeros de piso y que comparten unas características (según unas tarjetas que se les entrega). Se les pide que escriban un pequeño texto donde cuenten qué hacen los fines de semana.	Ex N (hábitos, y frecuencia)	Uso del <i>mural</i> : autoevaluación. Puede reflexionarse sobre el grado de logro al expresar frecuencia. Se marca el apartado como “superado”
Secuencia 5: consejos.	Tarjetas con consejos (las tarjetas se imprimen en un tamaño grande, visibles para todos en el aula)	Consejos para todos 1 Continuando con el grupo anterior, el profesor saca unas tarjetas con diversos consejos y en las que se utilizan varias de las estructuras de la unidad. 2 Los alumnos deciden para qué grupo de los anteriores (o para el profesor) son adecuados los consejos y se les entrega. 3 El profesor pregunta cuáles son las diferentes estructuras que utilizamos para dar consejos. Las recoge de los alumnos y las escribe en la pizarra. El profesor pregunta qué estructuras usamos para aconsejar a una persona en concreto y cuáles para aconsejar en general. 4 Los alumnos aportan algún consejo más para los diferentes grupos o para el profesor.	Ex P S E T Ex N (consejos, hábitos, etc.)	Uso del <i>mural</i> : Se completa el apartado de los consejos.
	LT #16 y 17	Los alumnos dan consejos ante diferentes situaciones a partir de las expresiones dadas	Ex N (consejos, hábitos, etc.)	
	LA #5	Causas del estrés. Los alumnos seleccionan qué causas del estrés les afectan, añadiendo algunas.	Ex N (hábitos)	
	LA #6	Malas costumbres para una vida sana. Los alumnos escuchan 3 audios acerca de los hábitos de unos personajes. Escriben si llevan o no una vida sana, lo justifican y aportan un consejo apropiado.	Ex N (hábitos y consejos)	
	Actividad propuesta por el itinerario de Difusión.	¿Cuál es mi problema? El profesor pide a los alumnos que durante tres minutos se inventen un problema para él. El profesor sale del aula. Cuando entra los alumnos tienen que darle consejos y el profesor tiene que descubrir qué problema tiene. Se puede repetir con algunos estudiantes.	Ex N (hábitos y consejos)	Uso del <i>mural</i> : puede reflexionarse sobre el grado de logro al dar consejos. Se marca el apartado como “superado”

<p>Secuencia 6:</p> <p>Componentes nocionales: partes del cuerpo y verbos de movimiento.</p>	LA #2	<p>El cuerpo en movimiento.</p> <p>A partir de unos textos con apoyo gráfico en los que se describen diferentes actividades de ejercicio físico, los alumnos averiguan el vocabulario de las partes del cuerpo.</p> <p>Posteriormente elaboran un texto similar en el que describen qué movimientos realiza la persona de la foto.</p>	<p>Ex P</p> <p>S</p> <p>(E y T si es necesario)</p> <p>Ex N</p> <p>(contenidos nocionales: partes del cuerpo y verbos de movimiento)</p>	
	LA #4	<p>La cabeza, el pie, la boca...</p> <p>Ejercicio de TPR (respuesta física total) en el que los alumnos van dando órdenes que implican movimiento de partes del cuerpo.</p>	<p>Ex N</p> <p>(verbos de movimiento y partes del cuerpo)</p>	
	LT #15	<p>Los aprendientes unen diferentes actividades físicas con las partes del cuerpo beneficiadas y escriben frases.</p>	<p>Ex N</p> <p>(verbos de movimiento y partes del cuerpo)</p>	
<p>Uso del <i>mural</i>: previamente a la tarea final y de forma preparatoria para la misma, puede utilizarse el <i>mural</i> para recordar los componentes de la dicha tarea y hacer una breve reflexión sobre el nivel de logro que cada alumno ha alcanzado, repasando los modelos de lengua del <i>mural</i> y elicitando ejemplos adicionales.</p>				
<p>Práctica comunicativa</p>	LA #7	<p>Nuestra guía para vivir 100 años en forma.</p> <p>Se clasifican diferentes tipos de hábitos.</p>		
	LA #8	<p>Vamos a informarnos.</p> <p>En grupos de 3, cada miembro del grupo lee un texto diferente acerca de hábitos y salud.</p>		
	LA #9	<p>El contenido de nuestra guía</p> <p>En grupos, se pone en común lo que se ha leído individualmente.</p>	<p>Ex N</p> <p>(hábitos, cuantificación, frecuencia, consejos)</p>	
	LA #10	<p>¿Elaboramos la guía?</p> <p>Se elabora una guía con 10 consejos para vivir 100 años.</p>	<p>Ex N</p> <p>(consejos)</p>	

Práctica comunicativa	LA p. 58-59	<p>Salud, dinero y amor.</p> <p>El profesor presenta el título y pregunta qué es más importante para ellos. Apunta en la pizarra el título de cada texto (cuadros de color naranja). Se divide la clase en parejas para que cada una haga hipótesis sobre el tema de cada apartado. Un miembro de cada pareja sale a la pizarra y escribe junto al título la idea principal. Después, leen el texto para comprobar si es correcto. A continuación, pueden hacer la actividad 11 para que comenten cómo sería esa misma información referida a su país.</p>	Ex N (hábitos)	
Tarea final	Tarea final del IC de Belgrado	<p>Posible TAREA FINAL 3</p> <p>La carta de Arturo</p> <p>Partiendo de la carta del LT #13, primero se les entrega en partes desordenadas (mediante fichas plastificadas) que los estudiantes deben ordenar. Se realiza una puesta en común proyectando el texto completo y reflexionando conjuntamente sobre las características textuales de una carta. Los alumnos contestan individualmente escribiendo una carta en la que detallan su rutina en Belgrado y finalizan con consejos para Arturo.</p>	Ex N (hábitos, cuantificación, frecuencia, consejos, horas)	

Tabla 3: programación de la unidad didáctica que integra la propuesta pedagógica.



Tarea 5
Un día normal

Vamos a contestar una carta de un amigo diciéndole qué hacemos un día normal y dándole consejos.

	Puedo...	Necesito...	Por ejemplo
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			

Figura 6 – Propuesta de mural para la Unidad 5 del nivel A1 del MCER del Instituto Cervantes de Belgrado



Tarea 5
Un día normal

Vamos a contestar una carta de un amigo diciéndole qué hacemos un día normal y dándole consejos.

	Puedo...	Necesito...	Por ejemplo
<input type="radio"/>	Decir qué hago un día normal	Presente	
<input type="radio"/>	Decir cuánto hago estas cosas		
<input type="radio"/>	Decir cuándo hago estas cosas.		
<input type="radio"/>	Dar consejos		
<input type="radio"/>	Escribir una carta		

Figura 7 – Mural del docente con las casillas de la columna *Puedo* completas

ANEXOS

Anexo 1: Plantilla de evaluación propuesta para utilizar en la Unidad 5 (Gente 1). 24/01/2008
Equipo del Instituto Cervantes de Belgrado.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN: Gente 1 - Unidad 5: "Gente en forma"

Soy capaz de ...	Necesito saber ...	Por ejemplo ...	¿Eres capaz de hacer todo esto?		Mi profesor piensa que ...
			¿Por qué sí? ¿En qué situaciones de mi vida lo puedo aplicar?		
			¿Por qué no? ¿Qué voy a hacer para mejorar?		
Describir, preguntar y responder sobre hábitos y actividades relacionadas con el ejercicio físico					
Hablar sobre buenas y malas hábitos para estar en forma y elaborar una guía de consejos					
Dar consejos y recomendaciones					
Ponerse de acuerdo					
Comprender la información principal de un texto y transmitirla					
Expresar cuántas veces hacemos una cosa.					
Hablar de hábitos en el propio país y compararlos con España.					

Anexo 2: Fichas para utilizar con la plantilla de evaluación propuesta para utilizar en la Unidad 5 (Gente 1). 24/01/2008 Equipo del Instituto Cervantes de Belgrado.

Presente de verbos regulares e irregulares	Verbos reflexivos: <i>despertarse, acostarse, lavarse</i>	<i>hay que</i> + infinitivo	Es + adjetivo + infinitivo (<i>es bueno, es importante, etc.</i>)	<i>Siempre, nunca, muchas veces, etc.</i>
<i>Todos los días / Cada día</i>	<i>Nunca</i> + verbo	<i>Muy, mucho, demasiado, más, menos</i>	<i>Por la mañana, por la tarde</i>	<i>tener que</i> + infinitivo
Partes del cuerpo humano	Actividades físicas	<i>¿A qué hora...?</i>	<i>A las 5 de la tarde, a las 6 de la mañana</i>	<i>no</i> + verbo + <i>nunca</i>
<i>Estar delgado / gordo</i>	<i>Estar cansado/a</i>	Ponerse de acuerdo	Interactuar con los compañeros para saber sus opiniones y dar las mías.	Colaborar con mis compañeros en la realización de algunas actividades.

Anexo 3: Ejemplo de emplazamiento del *mural* en un aula del Instituto Cervantes de Belgrado.



Anexo 4: Fotografías del *mural* a lo largo de una unidad didáctica¹⁷.

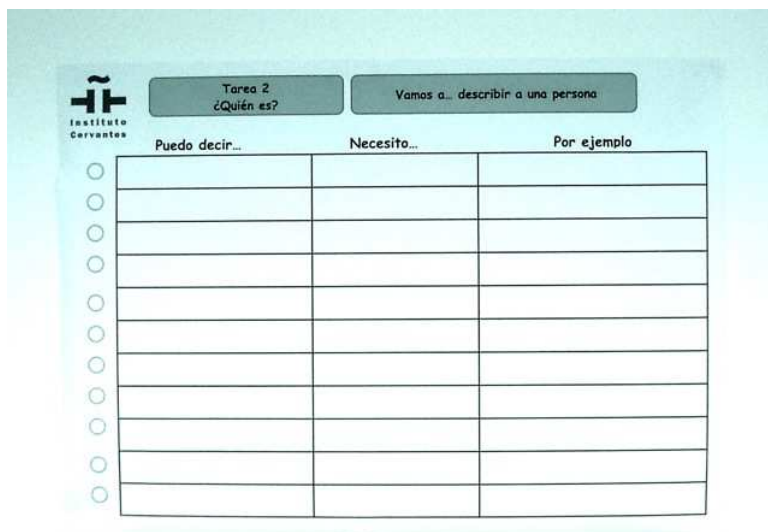


Foto 1: Imagen del *mural* al comienzo de la unidad didáctica.

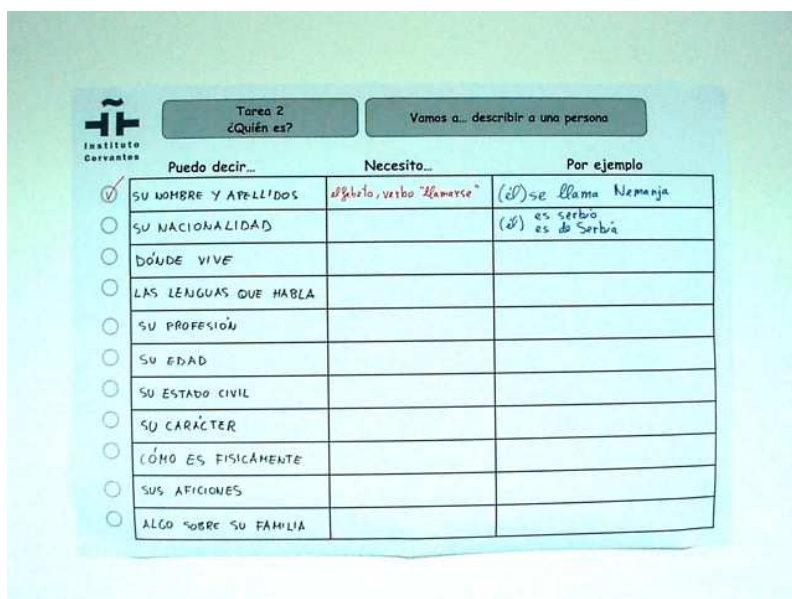


Foto 2: Imagen del *mural* al término de la primera sesión.

¹⁷ La unidad se desarrolló en 5 sesiones con una duración de 2 horas cada una. Aunque la enunciación de la tarea final (*vamos a... describir a una persona*) coincide con la de una función, corresponde a una actividad de uso de la lengua con un contexto concreto, en la que los alumnos recibían una foto de una persona desconocida y debían describirla utilizando los recursos de la unidad didáctica¹⁷. Correspondía a la segunda unidad programada para el nivel A.1.1. en el Instituto Cervantes de Belgrado durante el año académico 2008/2009.

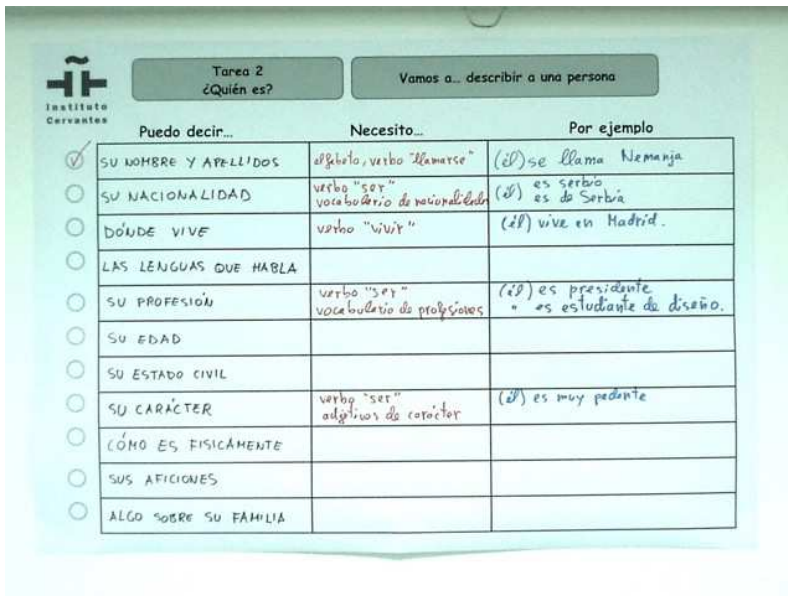


Foto 3: Imagen del mural al término de la segunda sesión.

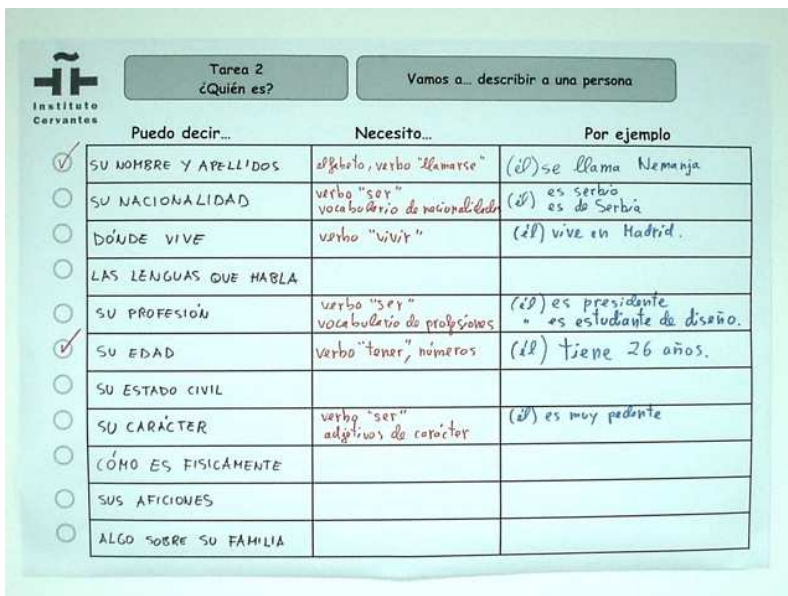


Foto 4: Imagen del mural al término de la tercera sesión.

Instituto Cervantes

Tarea 2 ¿Quién es? Vamos a... describir a una persona

Puedo decir...	Necesito...	Por ejemplo
<input checked="" type="checkbox"/> SU NOMBRE Y APELLIDOS	alfabeto, verbo "llamarse"	(él) se llama Nemanja
<input type="checkbox"/> SU NACIONALIDAD	verbo "ser" vocabulario de nacionalidades	(él) es serbio (él) es de Serbia
<input type="checkbox"/> DÓNDE VIVE	verbo "vivir"	(él) vive en Madrid.
<input checked="" type="checkbox"/> LAS LENGUAS QUE HABLA	verbo "hablar", voc. lenguas	Nicola habla italiano, inglés...
<input type="checkbox"/> SU PROFESIÓN	verbo "ser" vocabulario de profesiones	(él) es presidente * es estudiante de diseño.
<input checked="" type="checkbox"/> SU EDAD	verbo "tener", números	(él) tiene 26 años.
<input checked="" type="checkbox"/> SU ESTADO CIVIL	verbo "ser", estados	Srdjan es soltero
<input checked="" type="checkbox"/> SU CARÁCTER	verbo "ser" adjetivos de carácter	(él) es muy pedante
<input type="checkbox"/> CÓMO ES FÍSICAMENTE		
<input type="checkbox"/> SUS AFICIONES		
<input checked="" type="checkbox"/> ALGO SOBRE SU FAMILIA	verbo "tener", ser, vocabulario	Ana tiene tres primos

Foto 5: Imagen del mural al término de la cuarta sesión.

Instituto Cervantes

Tarea 2 ¿Quién es? Vamos a... describir a una persona

Puedo decir...	Necesito...	Por ejemplo
<input checked="" type="checkbox"/> SU NOMBRE Y APELLIDOS	alfabeto, verbo "llamarse"	(él) se llama Nemanja
<input checked="" type="checkbox"/> SU NACIONALIDAD	verbo "ser" vocabulario de nacionalidades	(él) es serbio (él) es de Serbia
<input checked="" type="checkbox"/> DÓNDE VIVE	verbo "vivir"	(él) vive en Madrid.
<input checked="" type="checkbox"/> LAS LENGUAS QUE HABLA	verbo "hablar", voc. lenguas	Nicola habla italiano, inglés...
<input checked="" type="checkbox"/> SU PROFESIÓN	verbo "ser" vocabulario de profesiones	(él) es presidente * es estudiante de diseño.
<input checked="" type="checkbox"/> SU EDAD	verbo "tener", números	(él) tiene 26 años.
<input checked="" type="checkbox"/> SU ESTADO CIVIL	verbo "ser", estados	Srdjan es soltero
<input checked="" type="checkbox"/> SU CARÁCTER	verbo "ser" adjetivos de carácter	(él) es muy pedante
<input checked="" type="checkbox"/> CÓMO ES FÍSICAMENTE	verbo "ser", tener, "blanco" y var.	Tiene el pelo corto, rizado y castaño.
<input checked="" type="checkbox"/> SUS AFICIONES	verbos en presente.	Hace deporte
<input checked="" type="checkbox"/> ALGO SOBRE SU FAMILIA	verbo "tener", ser, vocabulario	Ana tiene tres primos

Foto 6: Imagen del mural al término de la quinta y última sesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Adair-Hauck, B. y Donato, R. 1994. "Foreign language explanations within the zone of proximal development". *The Canadian Modern Language Review* 50 (3): 533-557.

Arumí, M. 2006. *Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació: Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació de l'aprenentatge de la interpretació consecutiva*. [En línea] Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Documento disponible en http://www.tdx.cesca.es/TDX-0510106-182703/index_cs.html [Consulta: 4 de agosto de 2010].

Ashman, A. y Conway, R. 1989. *Cognitive strategies for special education*. London: Routledge.

Bailey, K. 1990. "The use of diary studies in teacher education programs". *Second Language Teachers Education*. Eds. J.C. Richards y D. Nunan. Cambridge: Cambridge University Press. 215-226.

Brabham, E. G. y Villaume, S. K. 2001. "Building Word Walls". *The Reading Teacher* 54 (7): 700-702.

Breen, M. P. 1985. "Authenticity in the language classroom". *Applied Linguistics* 6: 60-70.

Breen, M. 1987. "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas". *Signos. Teoría y práctica de la educación* 19: 50-64.

Bruner, J. 1983. *Child's Talk: Learning to Use Language*. Nueva York: W. W. Norton & Company.

Carpay, J. A. M. 1974. "Foreign-language teaching and meaningful learning. A Soviet Russian point of view". *ITL Review of Applied linguistics* 25-26: 161-187.

Carretero, A. 2004. *El Discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la coconstrucción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes: un estudio en la investigación-acción*. Tesis Doctoral. [En línea] Barcelona:

Universitat Pompeu Fabra. Documento disponible en: http://www.tdx.cesca.es/TDX-0210105-160642/index_cs.html [Consulta: 6 de agosto de 2010].

Carretero, A. y Esteve, O. 2006. "El discurso del docente como instrumento de mediación cognitiva en el aula de alemán lengua extranjera: Hacia un discurso proléptico". *Publicación Anual RESLA, Actas Congreso AESLA, Madrid, marzo-abril 2006*.

Cassany, D. 2006. "Más sobre el PEL de secundaria: reflexiones e ideas personales". *El Portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Ed. D. Cassany. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC. 53-75.

Coll, C. *et al.* 1993. COLL, C. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General del Ministerio de Educación y Ciencia, Editorial Anaya e Instituto Cervantes.

Coyle, D. 2000. "Changing the Rules of the Game: Adolescent Voices Taking Control – if only they would, if only they could". *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Eds. B. Sinclair, I. McGrath y T. Lamb. Reino Unido: ELT Review.

Cunningham, P.M. 1994. *Classrooms That Work*. Nueva York.: Harper Collins.

Cunningham, P.M. 1995. *Phonics They Use*. Nueva York: Harper Collins.

Cunningham, P.M. 1999. *The Teacher's Guide to the Four Blocks*. North Carolina: Carson-Dellosa.

Dobson, A. 2006. "Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia y el Portafolio Europeo de las Lenguas". *El Portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Ed. D. Cassany. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. 13-35.

Donato, R. 1994. "Collective scaffolding in second language learning". *Vygotskyian approaches to second language research*. Eds. J.P. Lantolf y G. Appel Norwood. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation. 33-56.

- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Escobar, C. 2000. *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. Tesis doctoral. Barcelona: Departament de Didàctica de la llengua i la literatura UAB.
- Estaire, S. y Zanón, J. 1994. *Planning classroom, a task-based approach*. Oxford: Heinemann.
- Esteve, O. 1999. *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany/LE per part d'adults*. Tesis Doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Esteve, O. 2002. "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico". *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Ed. S. Salaberri. Madrid: Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 61-82.
- Esteve, O. 2003. "Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras en el ámbito universitario : el enfoque port areas como puente de union entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje". *Bells* 10. [En línea] Barcelona: Universidad de Barcelona. Documento disponible en: <http://www.publicacions.ub.es/> [Consulta: 17 de julio de 2010].
- Esteve, O. 2007a. (Investigadora principal) *Diseño y estudio de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario*. Informe final. Referencia al proyecto: HUM2004-01923/FILO 2004-2007. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Esteve, O. 2007b "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?". *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón. Referencia al proyecto: HUM 2004-1923/FILO). [Documento digitalizado: C6_Esteve, O. (2007)]
- Esteve, O. 2009a. "La función mediadora del docente en el proceso de aprendizaje de lenguas: preparando el camino para el aprendizaje autorregulado". Ponencia dentro del *IV Encuentro*

internacional de profesores de español como lengua extranjera, organizado por el Instituto Cervantes de Liubliana los días 16 y 17 de octubre de 2009.

Esteve, O. 2009b. "La interacción, un proceso que implica conversar". *Cuadernos de pedagogía* 391: 56-59.

Esteve, O. 2009c. *VESET i Programació. El nivell Meso*. Àrea de Programes de Formació. Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent. Documento interno inédito.

Esteve, O. 2009d. *Les activitats d'aprenentatge per al treball per competències. Els diferents tipus de bastiment*. Àrea de Programes de Formació. Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent. Documento interno inédito.

Esteve, O. y Arumí, M. 2007. "Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación". *Actas del Simposio Conmemorativo del 40º Aniversario de la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia*. Valencia: Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius.

Esteve, O. et al. 2003a. *Vergleich. Proyecto Comenius "Aus der Praxis Lernen"*. [En línea] Documento disponible en <http://www2.ivlos.uu.nl/comenius/> [Consulta: 18 de agosto de 2010].

Esteve, O. et al. 2003b. "Los aprendientes como analistas del discurso". *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Eds. J.M. Cots, y L. Nussbaum. Lérida: Servicio de publicaciones de la Universidad de Lérida. 121-136.

Ferrer, A. 2008. *Cómo elaborar una programación de ELE dirigida al fomento de la autorregulación*. Memoria de máster inédita. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de Lenguas Aplicadas.

Figueras, N. 2006. "Del Marco Común Europeo de Referencia al Portafolio Europeo de las Lenguas". *El Portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Ed. D. Cassany. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC.

- Galperin, P. I. 1969. "Stages in the development of mental acts". *A handbook of contemporary Soviet psychology*. Eds. M. Cole y I. Maltzman. Nueva York: Basic Books. 249–273.
- Galperin, P. I. 1989a. "Mental actions as a basis for the formation of thoughts and images". *Soviet Psychology* 27 (2): 45–64.
- Galperin, P. I. 1989b. "Organization of mental activity and the effectiveness of learning". *Soviet Psychology* 27 (2): 65–82.
- Galperin, P. I. 1992a. "The problem of activity in Soviet psychology". *Journal of Russian and East European Psychology* 30 (4): 37–59.
- Galperin, P. I. 1992b. "Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation". *Journal of Russian and East European Psychology* 30 (4): 69-80.
- Green, J. 1993. *The Word Wall: Teaching vocabulary through immersion*. Ontario, Canada: Pippin Publishing Limited.
- Haenen, J. 1996. *Piotr Gal'perin: psychologist in Vygotsky's footsteps*. Commack, Nueva York: Nova Science Publishers.
- Haenen, J. 2000. "Galperian instruction in the ZPD". *Human Development* 43 (2): 93–98.
- Haenen, J. 2001. "Outlining the teaching-learning process: Piotr. I. Galperin's contribution". *Learning and Instruction* 11 (2): 157-170.
- Holec, H. 1981 (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hymes, D. H. 1971. "Acerca de la competencia comunicativa". *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ed. M. Llobera 1995. Madrid: Edelsa. 27-47.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.

- Irún, M. 2002. "La reflexión metalingüística en el enfoque por tareas". *Pensar lo dicho : la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio. 101-120.
- Keefe, J. 1979. "Learning style: an overview". *Student Learning Styles*. Ed. A. Gregorc. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Kohonen, V. 1992. "Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education". *Collaborative Language Learning and Teaching*. Ed. D. Nunan. Cambridge: Cambridge University Press. 37-56.
- Korthagen, F. 2001. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lantolf, J.P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. 2008. "Praxis and classroom L2 development". *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)* 8:13-44.
- Little, D. y Perclová, R. 2003. *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos.
- Long, M. 1985. "A role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching". *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Eds. K. Hyltenstam y M. Pienemann. Londres: Multilingual Matters.
- López, S. 2010. *El mural en el aula de ELE: un estudio de caso*. Memoria de máster inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Martín Peris, E. 2004. "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?". [En línea]. *RedELE*, nº 0. Documento disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/martin.shtml> [Consulta: 20 de mayo de 2010].

Martín Peris, E., dir. 2007. *Diccionario de términos clave ELE*. [En línea] Centro Virtual Cervantes: Instituto Cervantes. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [Consulta: 15 de septiembre de 2010].

Martín Peris, E. 2010. “¿A qué nos referimos cuando hablamos de ‘usar la lengua para aprenderla’?”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 3(1): 1-18.

Martín Peris, E. y Sans, N. 2004a. *Gente 1: Nueva Edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. y Sans, N. 2004b. *Gente 1: Nueva Edición. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

McKay, S. L. 2006. *Researching Second Language Classrooms*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Mercer, N. 2001. *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

Mercer, N. 2004. “Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking”. *Journal of Applied Linguistics* 1-2: 137-168.

Mettes, C., Pilot, A. y Roossink, H. 1981. “Linking factual and procedural knowledge in solving science problems”. *Instructional Science* 10: 333-361.

Monereo, C. 1995. “Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?”. *Aula* 34: 74-80.

Negueruela, E. 2003. *A sociocultural approach to the teaching and learning of second languages: Systemic-theoretical instruction and L2 development*. Tesis doctoral. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.

Nunan, D. 1997 (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. 1990. *Language learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- Piaget, J. 1961 (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
- Piaget, J. 1963 (1923). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. 1973 (1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinger, H. W. y Long, M. H. 1983. *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L. 1969. "Language transfer". *General Linguistics* 9: 67-92.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *IRAL* X (2): 209-231.
- Shore, E. y Grace, C. 2004. *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*. Barcelona: Graó.
- Van Engen, A. 1994. *Schrijven in de basisschool [Handwriting in the elementary school]*. Groningen: Jacob Dijkstra.
- Van Lier, L. 1996. "Interaction in the language curriculum". Awareness, *autonomy & authenticity*, *Applied linguistics and language study*. Ed. C. N. Candlin. Nueva York: Longman.
- Van Lier, L. 2004. *The ecology of language learning. A sociocultural perspective*. Boston/Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Van Manen, M. 2003. *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.
- VV.AA. 2007. *La biblioteca de Gente 1. Nueva Edición*. Barcelona: Difusión.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Wagstaff, J. 1999. "Word walls that work". *Instructor* 110 (5): 32-33.

Williams, M. y Burden, R. L. 1999. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, J. 1996. *A Framework for task-based learning*. Londres: Longman.

Wolff, D. y Legenhausen, L. 1992. "Story board and communicative language learning". *Intelligent tutoring systems for foreign language learners*. Eds. M. Swartz y M. Yazdani. Nueva York: Springer. 9-24.

Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. 1976. "The role of tutoring and problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100.

Yáñez Prieto, C. M. 2008. *On literature and the secret art of invisible words: Teaching literature through language*. Tesis doctoral no publicada: The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Zanón, J. 1990. "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 5: 19-28.

Zanón, J. y Estaire, S. 1990. "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8: 55-90.